

UNIVERZITA KARLOVA v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

ZÁPASY O ŠKOLSKOU REFORMU V OBDOBÍ PRVNÍ REPUBLIKY
SE ZVLÁŠTNÍM ZŘETELEM K PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVĚ

Diplomová práce

PROBLEMS WITH SCHOOL REFORM IN THE PERIOD OF THE
CZECHOSLOVAK FIRST REPUBLIC, WITH PARTICULAR
REFERENCE TO PRE-SCHOOL EDUCATION

Thesis

Vedoucí diplomové práce: Doc. PhDr. Jana Uhlířová, CSc.

Autor diplomové práce: Václava Mráčková

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku


Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: březen 2008

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne: 31.3.2008

Podpis: ...



ZAPASY O ŠKOLSKÝCH KAPITULÁCH V OBDOBÍ PŘEMĚNOVÁNÍ ZYLAŠTININ ZÁKLADNÍK PŘÍRODOVĚDY V UČEBNÍ

Abstract

The article is devoted to the history of the Zylashstinn Basic Natural Science Textbook in the period of its transformation into a school textbook.

The article is devoted to the history of the Zylashstinn Basic Natural Science Textbook in the period of its transformation into a school textbook. The article is devoted to the history of the Zylashstinn Basic Natural Science Textbook in the period of its transformation into a school textbook.

The article is devoted to the history of the Zylashstinn Basic Natural Science Textbook in the period of its transformation into a school textbook. The article is devoted to the history of the Zylashstinn Basic Natural Science Textbook in the period of its transformation into a school textbook.

Keywords: Zylashstinn Basic Natural Science Textbook, school textbook, transformation

Abstract

The article is devoted to the history of the Zylashstinn Basic Natural Science Textbook in the period of its transformation into a school textbook. The article is devoted to the history of the Zylashstinn Basic Natural Science Textbook in the period of its transformation into a school textbook.

The article is devoted to the history of the Zylashstinn Basic Natural Science Textbook in the period of its transformation into a school textbook. The article is devoted to the history of the Zylashstinn Basic Natural Science Textbook in the period of its transformation into a school textbook.

The article is devoted to the history of the Zylashstinn Basic Natural Science Textbook in the period of its transformation into a school textbook. The article is devoted to the history of the Zylashstinn Basic Natural Science Textbook in the period of its transformation into a school textbook.

Děkuji Doc. PhDr. Janě Uhlířové, CSc. za trpělivou odbornou i lidskou podporu mého úsilí a poskytnutí cenných literárních zdrojů, Mgr. Michalovi Andrlému za neúnavné udělování důležitých rad stran zpracování této práce, Mgr. Geraldovi Heysovi za korekturu anglického textu a pracovníkům knihovny Pedagogického muzea J. A. Komenského v Praze za flexibilitu při vyhledávání důležitých dobových pramenů.

ZÁPASY O ŠKOLSKOU REFORMU V OBDOBÍ PRVNÍ REPUBLIKY SE ZVLÁŠTNÍM ZŘETELEM K PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVĚ

Anotace

Tato práce je zaměřena na problematiku školské reformy v období československé první republiky se zvláštním zřetelem k dobové reformě předškolní výchovy.

V úvodu práce zkoumá školský systém, pedagogické myšlení a legislativu 19. století, které ovlivnily pozdější období. Práce představuje významné osobnosti pedagogiky tohoto období, zejména těch, které přispěly k vývoji myšlení o předškolním dítěti.

Hlavní část práce se zaměřuje na diskuse okolo školské reformy vedené mezi dvěma názorovými křídly zosobněnými O. Chlupem (Brno) a V. Příhodou (Praha) a na dva návrhy na školskou reformu z pera J. Uhra z brněnského a V. Příhody z pražského křídla. V tomto kontextu práce dále zkoumá reformní návrhy na úrovni mateřské školy navrhované učitelkami z praxe, zejména I. Jarníkovou a A. Süssovou a analyzuje názorový posun a praktické fungování dobových mateřských škol.

Klíčová slova: školská reforma, první republika, předškolní výchova

PROBLEMS WITH SCHOOL REFORM IN THE PERIOD OF THE CZECHOSLOVAK FIRST REPUBLIC, WITH PARTICULAR REFERENCE TO PRE-SCHOOL EDUCATION

Abstract

This thesis focuses on the issues of school reform in the Czechoslovak First Republic between the years 1918 and 1938 and turns special attention to pre-school educational reform of that time.

It starts with an exploration of the school systems, pedagogical ideas, and education legislation of the 19th century that became relevant to the later period. The thesis pays extra attention to distinguished personalities of the history of education, pre-school education in particular.

The main body of the thesis concentrates on discussions over school reform between two radical opinion wings embodied by professors O. Chlup (Brno) and V. Příhoda (Prague), and two proposals on school reform written by J. Uher from the Brno wing, and V. Příhoda from Prague. In this context the thesis further explores the proposals for reform for pre-school level designed by various teachers, mainly I. Jarníková and A. Süssová, and analyses the shift in opinions and practical operations in pre-schools of that period.

Key words: school reform, Czechoslovak first republic, pre-school education

OBSAH

Úvod	7
1. Východiska reformního hnutí v XIX. století	10
1.1. Faktory determinující školství v českých zemích v období XIX. století.....	10
1.2. Pedagogické myšlení druhé poloviny XIX. století.....	13
1.3. Ideové zdroje předškolní výchovy v XIX. století.....	18
1.4. Počátky předškolní výchovy v českých zemích	24
2. Reformní snahy v pedagogice na počátku 20. století v Evropě a USA jako východisko českého reformního úsilí	30
2.1. Pedagogické teorie a osobnosti přelomu století	30
3. Předškolní výchova v Československu v kontextu návrhů na reformu školství v letech 1918 až 1938.....	37
3.1. Úkoly školské soustavy v Československu po roce 1918	37
3.1.1. Situace v československém školství v roce 1918	
3.1.2. Ideové hledání reformy školství v období první republiky	
3.2. Principy a proudy prvorepublikového školského systému	43
3.2.1. Školský systém první republiky a související zákonné normy	
3.2.2. Těžiště a osobnosti reformního hnutí	
3.3. Problematika návrhů na novou podobu školy	50
3.3.1. Rámcový návrh pražského školství vypracovaný „Reformním sborem pro národní školství ve Velké Praze“ (J. Uher, 1929)	
3.3.2. Organizační učební plán reformních škol. Podle návrhu školy vysokých studií pedagogických v Praze (V. Příhoda, 1930)	
3.3.2.1. Zásady a učební plán (osnovy) jednotné školy I. stupně (školy obecné)	
3.3.2.2. Zásady a učební plán (osnovy) jednotné školy II. stupně (vyšší školy národní neboli „Komenia“)	
3.3.3. Ida Jarníková a její návrh na reformu mateřské školy (1921)	
3.4. Spor o školskou reformu.....	63

4. Reformní snahy specificky zaměřené na předškolní pedagogiku v letech 1918 až 1938.....	68
4.1. Předškolní výchova v meziválečném Československu	68
4.2. Návrh nového zákona o školách mateřských a nové osnovy na školách mateřských.....	69
4.3. Mateřská škola a její smysl v dobové pedagogické teorii	72
4.4. Praxe a organizace reformní mateřské školy	79
4.5. Požadavky na vzdělání a osobnost učitelky mateřské školy	86
Závěr	89
Literatura	92

Úvod

„Škola v obecném užívání nazývá se i dům i společnost, kdež k poznání, rozumění, užívání věci v každíčkém druhu umění lidé cvičeni bývají. Poněvadž totiž člověk, ačkoli ku všemu narodí se způsobilý, vskutku nic jiného neumí, nežli čemu skutky napřed ukazovanými a zhusta pokoušenými sebe byl navykl: všemu se učit a tudíž do dílny, kde takové věci dělány bývají, posílán býti potřebuje.“¹ Slova školského reformátora a učitele J. A. Komenského poukazují k roli školy v životě člověka i společnosti. Jsou to právě dějiny, z nichž čerpáme poučení o vývoji výchovatských myšlenek. Pedagogické ideje však nikdy nevznikají samy o sobě, ale mají úzkou spojitost s dobovými souvislostmi politickými, vědeckými, náboženskými, filosofickými a hospodářskými.

Tato práce přirozeně nemůže obsáhnout všechny reformní snahy a proudy, ani společenské události, které měly v historii rozhodující vliv na vznik dobových školských soustav, ale snaží se postihnout etapu spojenou s reformním úsilím na poli pedagogiky v období ohraničeném rozpadem Rakousko-Uherské monarchie a vznikem Československa na straně jedné a mnichovským diktátem na straně druhé. Doba první republiky a zejména její školská realita vyrůstala z kořenů bývalého rakousko-uherského systému (např. předškolní výchova byla po celou dobu první republiky z hlediska legislativy odkázána na zákon z roku 1869 ve znění novely z roku 1872).

XIX. a začátek XX. století byly rovněž pramenem převratných změn v pohledu na dítě a jeho svět. Došlo k významnému rozvoji pedagogiky a pomocných věd, a to nejen v českých zemích, ale zvláště ve světě. Z těchto důvodů považujeme za nutné přihlédnout v naší práci i k historickým etapám a vědeckým poznatkům, jež prvorepublikovému reformnímu pedagogickému hnutí předcházely, a které na něj měly přímý vliv.

Úsilí spojené s touto prací si klade za cíl představit co nejucelenější pohled na vývoj názorů na výchovu a vzdělávání v dobových souvislostech a do tohoto kontextu zasadit myšlenky nejvýznamnějších osobností, které ovlivnily školské pokusy první republiky. Hledisko výchovy předškolních dětí hraje v této práci nejvýznamnější úlohu, avšak úmyslem autorky bylo neizolovat předškolní výchovu od reformních snah vyšších školských stupňů, nýbrž zprostředkovat prolínání dobových vědeckých poznatků

¹ Komenský, J. A. Předmluva k akademiím evropským. In Chlup, O. Výchova v zrcadle pramenů. Praha: Dědictví Komenského, 1948, s. 183.

a politických souvislostí s aspekty návrhů na reformu školy a v závislosti na ni představit i reformní snahy školy mateřské, jimž autorka věnuje zvláštní kapitolu.

Z důvodu rozsahu této práce nebylo možno dát prostor podrobnějšímu rozboru praktických reformních pokusů na úrovni vyšších školských stupňů a ani by to nebylo v kontextu práce účelné. Detailnější rozbor této problematiky omezujeme proto výhradně na mateřské školy.

Koncepce práce byla zvolena ve víře, že vybraný postup povede k celistvému náhledu na zvolenou problematiku. Důraz na celistvost má napomoci k hlubšímu porozumění souvislostem a dobovým názorům, z nichž mnohé neztratily svou aktuálnost do dnešní doby. Jsme si vědomi, že mnoho hledisek v práci zmíněných by si jednotlivě, nikoliv však komplexním pohledu, zasloužilo hlubší analýzu.

Při hledání kontextů důležitých pro tuto práci jsme vycházeli z primárních zdrojů i sekundární literatury. Prameny, které byly použity, jsou zaměřeny na vývoj školství a myšlenek v oblasti společenských věd v XIX. a XX. století, životopisy významných vědců na poli pedagogiky, psychologie a dalších nauk a zahrnují rovněž primární texty těchto badatelů. Stranou nebyly ponechány ani publikační aktivity učitelek předškolních institucí, které sehrály závažnou roli v praktické realizaci reformních snah v každodenním pedagogickém životě mateřské školy v českých zemích. Dlužno však připomenout, že některé z publikací pocházely z doby, kdy bylo veškeré veřejné publikování ideologicky zatížené a skutečně relevantní informace bylo třeba hledat za vrstvou ideologické rétoriky. V této souvislosti významně pomohla vedoucí práce, která usnadnila identifikaci problematických míst a osvětlila některé sporné faktory.

Práce je rozčleněna do čtyř kapitol, z nichž první zachycuje společenskou situaci a vývoj pedagogického myšlení v XIX. století a dává prostor osobnostem, které v tomto století ovlivnili primární výchovu a vzdělávání. Počátkům předškolní výchovy v našich zemích je věnována závěrečná část této kapitoly.

Druhá kapitola je věnována nejdůležitějším pedagogickým badatelům, kteří dobou svého aktivního působení již postupují na začátek XX. století. Jsou to osobnosti působící jak v Evropě, tak v USA. Protože se k jejich myšlenkám odvolávají vědečtí pedagogové československé první republiky, považovali jsme za nutné jejich život a dílo představit poněkud podrobněji.

Třetí kapitola je zaměřena na stěžejní údobí této práce vymezené roky 1918 a 1938. Společenská realita i školská soustava se ocitly ve zcela ojedinělé situaci, kterou lze charakterizovat obrovským nadšením ze vzniku samostatného státu spojenou s chutí

reformovat a obnovit vzdělávací systém na straně jedné a neochotou měnit zaběhnuté pořádky na straně druhé. První typ chování byl charakteristický pro významný segment učitelské veřejnosti, druhý spíše pro státní aparát. Tato část naší práce chce ukázat, že i přes to, že se učitelstvo shodovalo na nutnosti reformy, její praktické návrhy se staly zdrojem urputných názorových střetů, které vedly k tomu, že v celospolečenském měřítku k reformě školského systému fakticky nedošlo.

1. Východiska reformního hnutí v XIX. století

1.1. Společenské faktory determinující školství v českých zemích v období XIX. století

Než přistoupíme k předvedení vlastního tématu naší práce, kterým je reformní pedagogické hnutí v českých zemích v letech 1918 - 1938, považujeme za důležité upozornit na některé historické souvislosti, bez jejichž uvedení by naše práce byla neúplná. Doba, která je centrem našeho zájmu, je přeci jen dědicem dlouhodobějšího vývoje a její dilemata v sobě odrážejí problémy, které zrály v debatách o školské výchově po dlouhou dobu. Abychom byli schopni lépe porozumět převratnosti společenských změn druhé poloviny XIX. století, jež se postupně odrážely i ve školství, nahlédneme pro srovnání do minulosti ještě hlubší.

Uved'me nejprve několikere charakteristiky, které sdílelo školství v dřívějších obdobích. V období konce XVIII. století byla hlavním zdrojem pro předávání dovedností a znalostí potřebných pro vykonávání budoucí práce rodina, která jedince rozvíjela především manuálně, neboť pro většinu pracovních úkonů sloužících k obživě nebyla školou předávaná elementární gramotnost nutná. Rodiny byly relativně uzavřené a sociální vztahy jednotlivců byly omezeny v první řadě na nejbližší okolí. Úkolem, který v tomto typu organizace společenských vazeb zbýval pro školská zařízení, bylo předat jedinci základní vzdělání především na úrovni trivia a vychovávat ho v duchu křesťanských hodnot. Institucionální úroveň předškolní péče neexistovala, výchova byla ponechána výhradně rodině.

Společenské změny, které tradičně označujeme jako „průmyslovou revoluci“, přinesly řadu zásadních proměn ve společenské organizaci. Ve školském kontextu je třeba zdůraznit i problematiku primární školní docházky, která navazuje na dosud málo zdůrazňovanou problematiku předškolní výchovy. Pro porozumění pozici předškolního dítěte a jeho rozvoje je však nezbytné uvést i školskou realitu v celkovém rozsahu. Proto se i v této práci musíme zmínit o vývoji školských institucí mimo období předškolní.

Život se v XIX. století začal odehrávat ve zcela nových kulisách: myšlení lidí se začalo zaměřovat více ekonomicky a sociálně. Profese se již obvykle nedědily předáváním z otce na syna, sociální vztahy se rozšiřovaly, dělba práce byla

progresivnější, rychle se rozvíjející industrializace vyžadovala nové druhy vlastností a nové formy profesní specializace začaly vyžadovat zvláštní přípravu.

Nové společensko-ekonomické podmínky podnítily snahy o změnu ve školské organizaci tak, aby škola hrála roli nejdůležitějšího zdroje přípravy pro budoucí samostatný život a profesní uplatnění. Postupně se objevoval požadavek odklonu od scholastických metod dřívější doby, které byly charakteristické neplodností obsahu výuky a naopak začaly být školou zprostředkovávány vědomosti a dovednosti spojené s reálným životem. Vedle vyučování náboženství začal být kladen důraz rovněž na vyučování poznatků z oblasti přírodovědných a technických oborů – vznikají vysoké školy přírodovědného a technického zaměření, gymnázia byla rozdělena na reálnou a klasičtější větev. Zodpovědnost za školní výchovu se pomalu přesouvala z rukou církve do rukou světské autority, státu. Centrální státní moc určovala cíle a úkoly školy, stanovovala školskou organizaci a řídila školy prostřednictvím státních, zemských a místních orgánů. Zesvětštění školského vyučování a výchovy i průmyslový převrat vedly ke změně v obsahu vzdělávání, jeho přizpůsobení potřebám společnosti, k vědecktějšímu charakteru vyučování a otevřely cestu i k národnostní, náboženské a jazykové rovnoprávnosti.

Proces sekularizace a laicizace vzdělání však nebyl jedinou stránkou, jejímž prostřednictvím se projevíly společenské změny ve školství. Současně s akcelerací průmyslové výroby rostlo množství složité práce, pro jejíž výkon bylo třeba specializované vzdělání. Spolu s tímto procesem vzrůstalo i množství lidí, kteří tuto kvalifikovanou práci zastávaly - vzniká střední vrstva, jejíž sociální postavení úzce souvisí s mírou nabytého vzdělání. Další sociální novinkou, která souvisela s průmyslovým převratem, byla tudíž možnost stoupat ve společenském žebříčku na základě kariéry bez ohledu na společenský a národnostní původ.¹

Posledním aspektem změn, které souvisely s průmyslovou revolucí, a který považujeme za důležité zmínit, je aspekt národnostní. Politické uspořádání tehdejší Evropy zdaleka nekopírovalo distribuci obyvatelstva podle národnosti. Tato skutečnost byla zvláště patrná v multinacionálních státech, k nimž zcela jistě náležela i rakouská monarchie, již byly země české koruny již dlouhou dobu součástí. V jednotlivých

¹ ŠTVERÁK, V. Dějiny pedagogiky. Praha: UK, 1981.

národech se začalo probouzet národní uvědomění spojené s bojem o rovnoprávnost jazyka.²

V našich zeměpisných a politických kontextech se národnostní emancipační snahy začaly přirozeně projevovat jako součást školních reforem. Jazyková rovnoprávnost češtiny s němčinou stála v centru pozornosti hnutí národního uvědomění v první polovině XIX. století. Zákonně potvrzena byla tato rovnoprávnost v revolučním roce 1848, ale až v roce 1866 byla po úporném boji uznána na středních a národních školách. Národní škola tedy mohla začít v této době plnit dvojí důležitou funkci: díky své masovosti hrála úlohu zprostředkovatele idejí v duchu národní osvěty a zároveň sloužila jako příprava pro budoucí inteligenci vzdělanou v duchu vlastenecké tradice. Myšlenka výchovy vlastní inteligence však byla bržděna rakouskou vládnoucí garniturou zejména na středních a vysokých školách³.

Zákonné normy, odrážející společenskou potřebu reformovat soudobou školu, vznikaly na konci šedesátých let. Ústava z roku 1867 stanovuje práva a svobody, mezi které náleží i svoboda vzdělání a národnostní rovnoprávnost ve škole a potvrzuje právo státu na řízení školství. Zákon z následujícího roku upravil vztah státu a církví. V roce 1869 vstoupil v platnost školský zákon, který umožnil přestavbu rakouské školy jak po stránce obsahové, tak organizační. Protože tento zákon právně ukotvil školství v českých zemích na více než 50 let, zmíníme podrobněji hlavní ustanovení, která zavádí⁴:

- právo na řízení škol a výchovy mládeže má pouze stát
- právo na zřizování škol a určování obsahu náleží státu a obcím
- církve mohou zřizovat soukromé školy, které však podléhají kontrole ze strany státu
- školy jsou dostupné všem dětem bez rozdílu vyznání
- výdaje na školy hradí místní zastupitelstva
- řízení škol je v rukou zemských, okresních a místních školních rad (první dvě disponují inspektory)
- ministerstvo školství přijímá nařízení o učebních plánech a schvaluje učebnice
- povinná školní docházka pro děti od 6 let
- doporučuje se zakládání předškolních institucí při obecných školách

² DRTINA, F. České školství v nebezpečí. Praha: Čin, 1907.

³ KUZMIN, M.N. Vývoj školství a vzdělání v Československu. Praha: Academia, 1981, s. 42.

⁴ Tamtéž, s. 103.

I přes uvedená zákonná ustanovení však na přelomu XIX. a 20. století boje o jazykovou rovnoprávnost neztratily na své aktuálnosti, protože v národnostně smíšených oblastech stále převažovaly školy německé nad českými.

1.2. Pedagogické myšlení druhé poloviny XIX. století

V průběhu 70. let XIX. století pronikaly na území českých zemí myšlenky pozitivismu a evolucionismu, reprezentované v pedagogické literatuře zejména postavou H. Spencera. Positivismus staví myšlenku správného poznání na studiu vědecky odůvodnitelných faktů a objektivně poznatelných zkušenostech, darwinismus zase sesazuje člověka z vrcholu stvoření a včleňuje jej do celku vyvíjející se přírody. Oba tyto myšlenkové směry neovlivňovaly pouze vědu a filosofii, ale také politiku a praktickou morálku a ve svém důsledku přispívaly k oslabování vlivu církve.

V oblasti vzdělávání se začaly objevovat reformní snahy orientované na osvobození školy v duchu exaktního vědeckého poznání. Nepružné formy školní organizace založené na herbartistické pedagogice⁵ byly označeny jako pramen nedostatků ve výchově a jako takové byly postupně odmítány. Dosavadní přístup ke vzdělání nepomáhal podle nových názorů rozvoji individua, nýbrž vedl své svěřence k pasivitě. Zamítány byly rovněž germanizační a klerikální tendence, ovlivňující pedagogickou práci v českých školách. Možnost nápravy stavu škol začala být spatřována v aplikaci výsledků vědeckého bádání v oblasti vývojové pedagogiky a psychologie, ve studiu a zavádění nových vzdělávacích metod a forem výchovné práce založených na zahraničních zkušenostech (Spencer, Tolstoj, Keyová, francouzské vlivy v primárním vzdělávání) i české tradici (Komenský).

Všechny uvedené tendence se začaly projevovat zvyšováním akcentu na zájmy vychovávaného. Tento vývojový trend, který je znám jako „pedocentrismus“, zbavuje učitele ústředního postavení v pedagogickém procesu, neboť stěžejním elementem přestává být učební látka; dítě a učitel získávají rovnoprávnost, avšak zájmy dítěte jsou povýšeny nad zájem učitele. Výchova se má stát nenásilnou, tj. má vycházet ze zájmu

⁵ Herbartovská pedagogika byla původně založena na střízlivosti, věcnosti, smyslu pro empirii a praxi, přísné logice. Hlavní směr herbartovské pedagogiky, rozvíjený zejména T. Zillerem a W. Reinem, však vyústil do didaktického formalismu a mocenských pozic, které si vydobyl hlavně v Německu a Rakousku, dogmaticky bránil pronikání nových myšlenek do této oblasti. Viz ZUMR, J. Máme-li kulturu, je náš vlastní Evropa. Praha: Filosofia, 1998, s. 15.

dítěte, rozvíjet jeho individualitu a má mu pomoci docházet k poznatkům pomocí samoučení s minimem vnějších zásahů⁶.

Jak již bylo zmíněno výše, pro uvedené období jsou významná jména tří pedagogických myslitelů, jejichž ideje byly natolik průkopnické, že ovlivnily pedagogické myšlení na desítky let. Všem třem věnujeme prostor v následujících řádcích.

Jako prvního zmíníme Angličana **Herberta Spencera** (1820 - 1903), filosofa-evolucionistu označovaného za klasika anglické i světové pedagogiky. Spencer vyrůstal v rodině ovlivněné tradicí metodismu a byl vychováván v odporu proti autoritám a konformismu. Vzdělání mu poskytl otec, jinak kvalifikovaný soukromý učitel, který ho intelektuálně rozvíjel nejen prostřednictvím vyučování, ale také tím, že mu poskytl možnost účastnit se debat s přáteli o aktuálních problémech náboženských, sociálních, vědeckých i politických. Zprostředkoval mu také volný přístup do vědecké knihovny Filosofické společnosti v Derby a položil tak základ k synovu sebevzdělávání, které mu nahradilo univerzitní studium. Spencerovým hlavním oborem zájmu byla sice filosofie, jeho záběr byl však výrazně širší: zabýval se i biologií, psychologií, sociologií a etikou a jeho pedagogika stojí na základech postavených v první řadě empirickými disciplínami. Právě Spencerovy myšlenky pedagogické patří dosud nejcitovanějším částem jeho díla.

Ústředním pedagogickým dílem H. Spencera je spis „Výchova intelektuální, mravní a tělesná“ (Education Intellectual, Moral and Physical) z roku 1866. Jak jsme již uvedli, ekonomický rozvoj společnosti kladl na jedince nové nároky a vyžadoval nový praktičtější typ školní přípravy. Přesto školy i nadále preferovaly výuku v duchu klasických, na estetizující tradici orientovaných, hodnot. V pedagogických úvahách obsažených v tomto díle se proto Spencer zaměřil na to, co považoval pro nový, aktuálnější typ vzdělávání za nejpodstatnější. Oproti „dekorativním“ předmětům vyučovaným na soudobých školách – řečnictví, básnictví, filosofii, klasickým jazykům – staví obory „podstatné“, tedy ty, které člověku slouží k přímému užitku v životě.

⁶ Pedocentrismus podřizuje cíle výchovy a vzdělání zcela individuálním potřebám a zájmům dítěte, přeceňuje však hlediska biologická před společenskými. Později byl i některými svými představiteli odmítnut jako příliš jednostranný. Viz PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 1998.

„Měřítka hodnoty je první požadavek“, prohlašuje Spencer.⁷ Ve smyslu této užitečnosti také školní učivo hierarchicky klasifikuje: mezi „podstatné“ nauky řadí biologii a přírodní vědy, mezi „skoro podstatné“ zařazuje klasické a moderní jazyky a mezi „konvenční“ předměty umisťuje dějiny ve formě jmen a letopočtů. Nejdůležitější částí výchovy má naopak být věda o vývoji, estetika a poučení o teorii a praxi výchovy.

Spencer, který výchovu chápe jako evoluční proces, žádá rozumný, na přirozeném vývoji založený, rozvoj ducha, těla i mravů. V oddíle o intelektu uvádí principy, které je nutné dodržovat pro jeho vybudování: za prvé postupovat od lehkého k těžkému, za druhé od neurčitého k určitému, za třetí od konkrétního k abstraktnímu. Čtvrtý princip předchází vyslovení tzv. „rekapitulační teorie“ - podle Spencera má „geneze poznání u individua sledovat tutéž cestu jako geneze poznání u rasy“.⁸ Bez zajímavosti nejsou ani další dvě zásady, které praví, že „dříve, než vědění může být organizováno, musíme nějaké mít. Každé studium by tedy mělo mít čistě experimentální úvod, a teprve když se nashromáždí bohatý poklad pozorování, měla by začít myšlenková práce“. A dále: „Děti mají být vedeny k tomu, aby prováděly vlastní zkoumání a vyvozovaly vlastní závěry. Mělo by se jim říkat co možná nejméně, spíše by se jim měla dávat příležitost, aby co nejvíce odhalily“.⁹ Myšlenka učení prostřednictvím experimentace a vlastní samostatné činnosti za nenápadné supervize učitele ovlivnila organizaci a obsah jak předškolní výchovy, tak i vyšších školských stupňů v průběhu XX. století.

„Jediným kriteriem pedagogiky je volnost, jedinou metodou je zkušenost!“,¹⁰ to jsou slova druhé z osobností, které se budeme věnovat jakožto jednomu z ideových zdrojů školské reformy v období našeho zájmu, **L.N. Tolstoj** (1828 – 1910), označovaného za Rousseaua XIX. století. Jeho osobnost vykazovala řadu nekonvenčních rysů. Oproti svému okolí byl například nápadně svobodomyšlný, což se v pedagogice projevovalo v jeho snaze o reformu výchovného procesu ve smyslu vnější svobody dítěte. Vnitřním zdrojem této svobodomyšlnosti bylo jeho nábožensko-mystické založení.

⁷ SPENCER, H. Které vědění má cenu největší. In Chlup, O. Výchova v zrcadle pramenů. Praha: Dědictví Komenského, 1948, s. 311.

⁸ CIPRO, M. Encyklopedie prameny výchovy. Galerie světových pedagogů 2. svazek, 19. století. Praha: nákladem vlastním, 2002, s. 285. Toto pravidlo Spencer zjevně vyslovuje díky ovlivnění E. Haeckelem a jeho „rekapitulačním zákonem“, známým též jako „Haeckelovo ontogenetické pravidlo“, které říká, že individuální ontogeneze rekapituluje fylogenezi. Viz KOMÁREK, S. Dějiny biologického myšlení. Praha: Vesmír, 1997.

⁹ CIPRO, M. Encyklopedie prameny výchovy. Galerie světových pedagogů 2. svazek, 19. století. Praha: nákladem vlastním, 2002, s. 286

¹⁰ Tamtéž, s. 339.

Tolstoj se narodil v Jasné Poljaně v bohaté hraběcí rodině. Dostalo se mu vlídné a zásadové výchovy od rodičů a následně i od příbuzných, u nichž přebýval po smrti matky a otce. V šestnácti letech vstoupil na Kazaňskou univerzitu, kde studoval orientální jazyky a práva. Kromě toho se soukromě zabýval literaturou, dějinami a politikou a nevyhýbal se ani světským radovánkám, příznačným pro život zlaté mládeže. Po několika letech se vrátil se do Jasné Poljany, kde hodlal nalézt smysl života v práci mezi prostými muži. Čas v Jasné Poljaně trávil především studiem a hospodařením, ale příležitostně jej přerušoval občasnými pobyty v Moskvě, během nichž se vracel k bohémskému životu.

V letech 1856 a 1860 podnikl studijní cesty do západoevropských zemí, aby se blíže obeznámil se západoevropskou kulturou a pedagogickou tradicí. Ze všech myslitelů, jejichž díla poznal, oceňoval nejvíce Rousseaua. Po návratu domů se začal naplno věnovat vlastní pedagogické práci ve škole, kterou sám založil pro děti mužiků v Jasné Poljaně. Vedle praktického vyučování dětí začal Tolstoj vydávat časopis „Jasnaja Polana“, kde jednak popisoval život ve své škole a zároveň vyjadřoval vlastní pedagogické myšlenky teoretického charakteru.

Cílem jeho pedagogického přístupu bylo vzbuzovat v dětech zájem a pokud možno vyloučit formalismus při plnění předem stanoveného programu. Škola do všech důsledků podporovala svobodu, volnost a spontaneitu dětí. Ústředním tématem, kolem něhož se soustředily Tolstého pedagogické úvahy, bylo téma lidské svobody a vztahu pedagogického působení k této svobodě. Oproti Rousseauově orientaci na svobodnou výchovu jednotlivce v přírodě se Tolstoj zaměřuje na vzdělávání jedince na základě jeho volnosti a zkušenosti. Vzdělávání nemá být svázáno státními direktivami, které nekorespondují s aktuálními znalostmi konkrétních žáků. Svoboda podle Tolstoj neleží v přírodě, nýbrž v lidském životě. Tolstoj ostře rozlišuje pojem výchovy a vzdělávání. Pouze vzdělávání může být svobodné, výchova je pro Tolstoj „donucujícím a násilným působením“. Výchovu proto odmítá jakožto neplodnou, neoprávněnou a nemožnou, protože člověka o jeho svobodu spíše obírá, než mu ji udílí. Děti se proto mají vychovávat samy, neboť samy nejlépe vědí, kde leží jejich blaho. Výchova je nepřípustná. Jediné dovolené je vzdělávání, které však musí být specificky organizováno. Učitel nad žáky nesmí vládnout a škola musí být místem, kde se žákům nabízí výběr poznatků k osvojení.¹¹

¹¹ HESSEN, S. Filosofické základy pedagogiky. Praha: Československá grafická unie, 1936, s. 23-24.

Z perspektivy své vlastní pedagogiky Tolstoj také přirozeně podniká kritiku stávajícího školství. V pojednání „O vzdělání lidu“¹² vyjadřuje svou kritiku pedagogické praxe dobových škol těmito slovy: „Škola se neuspořádává tak, aby učení bylo pohodlné pro děti, ale tak, aby se učitelům pohodlně učilo. (...) Místo toho, aby se přesvědčili, že pro úspěšné působení na nějaký předmět (a při výchově je tímto předmětem svobodně se rozvíjející dítě) je nutno tento předmět sledovat, chtějí učit tak, jak dovedou, jak si usmyslili, a mají-li neúspěch, nechtějí změnit způsob učení, nýbrž přirozenost dítěte.“¹³ Cipro v komentáři k textu dodává, že takto vyhraněná myšlenka je nosná zejména tím, že podněcuje k diskusím a kritickým polemikám, které v dalším vývoji pomáhají vést k rovnováze a harmonizaci pedagogického přístupu. Tolstojův odkaz se na úrovni předškolní pedagogiky později projevil důrazem na samočinnost, poznání a respektování individuality dítěte a v požadavku svobody ve výchově.

Třetí významnou osobností, která podstatně ovlivnila přeměnu pohledu společnosti na dítě a jeho svět, byla **Elen Keyová** (1849 – 1926). Narodila se ve Švédsku do rodiny svobodomyšlného statkáře a politika a hraběnky, kteří dceři zajistili harmonické dětství. Nikdy nechodila do školy, vzdělání získala prostřednictvím soukromých učitelů a vlastním studiem. V 80. letech se Keyová stala učitelkou ve Stockholmu, kde přednášela na dělnickém institutu dějiny a literaturu. Osvětové činnosti se věnovala celých dvacet let, během nichž proslovila řadu přednášek, ve kterých kladla důraz na rozvoj individua a přes své protináboženské názory vyjadřovala úctu k prvotnímu křesťanství. Odhalovala a kritizovala slabiny společnosti a vášnivě bojovala za mír a výchovu k míru.

Základní spis Elen Keyové, „Století dítěte“ (Das Jahrhundert des Kindes) z roku 1900, se stal manifestem práva dítěte na svobodnou výchovu. I přes kritiku se spis rozšířil v mnoha světových překladech zejména proto, že dává do souvislosti výchovu a život, klade důraz na lásku k dítěti a žádá úctu k jedinečnosti dítěte i nutnost stavět pedagogiku na jeho poznání.

Ve „Století dítěte“ poukazuje Keyová na odpovědnost rodičů za výchovu dítěte i za jeho zrození. Rodiče se mají stále zlepšovat - nemají ale směřovat dále, nýbrž výše, k vlastní dokonalosti, kterou předají svým dětem. Klíčovou součástí rodiny je pro

¹² CHLUP, O. Výchova v zrcadle pramenů 1. díl. Praha: Dědictví Komenského, 1948.

¹³ CIPRO, M. Encyklopedie prameny výchovy. Galerie světových pedagogů 2. svazek, 19. století. Praha: nákladem vlastním, 2002, s. 343.

Keyovou žena, žena svobodná, která má právo vybrat si svou životní cestu, jež ji naplní štěstím. Keyová zde bojuje proti nutnosti chudých žen stát se „třetím pohlavím“, dělnicí, která je donucena dát přednost výdělečné práci před mateřstvím. Jestliže má společnost chránit dítě, musí v první řadě ochránit ženu: „Matka je nejdrahocennější součást národa, tak drahocenná, že společnost prosazuje své nejvyšší blaho, jestliže chrání mateřské funkce.“¹⁴

Nejrozsáhlejší část spisu je věnována výchově – především rodinné. Rodinnou výchovu stavěla autorka proti instituci zejména na úrovni předškolní a elementární. Dobře připravená matka je schopna lépe naplňovat potřeby dítěte než učitelka, pracující se skupinou. Podobně jako Tolstoj či Spencer, vyžaduje Keyová, aby dítěti byla umožněna vlastní aktivita, protože jedině ta rozvíjí individuální schopnosti a zájmy, přičemž autoritativní a násilné zásahy vychovatele musí být eliminovány. Ačkoliv autorka zavrhovala institucionální předškolní výchovu, její myšlenky o výchově malých dětí získaly uplatnění na půdě mateřských škol ve XX. století.

Školní vzdělání pak nesmí „vraždit“ duši dítěte, nýbrž stavět na přirozených dětských vlastnostech: touze po vědění, samostatnosti, pozorovacím schopnostem. Hlavním úkolem učitele tedy není vyučovat, ale vést děti k samostatnému získávání poznatků. Keyová se vyslovila pro jednotnou školu společnou děvčatům i chlapcům ze všech společenských vrstev. Jednotná, avšak vnitřně diferencovaná škola odpovídající individuálním zvláštnostem žáků, byla myšlenkou, která se aktualizovala v pozdějších letech v rámci bojů o reformu české školy, o níž budeme pojednávat ve třetí kapitole této práce.

Spojujícím prvkem myšlenek Spencera, Tolstojce i Keyové je skutečnost, že nebyli ovlivněni působením školských institucí, a proto pro ně bylo snazší hledat novou tvář školy.

1.3. Ideové zdroje předškolní výchovy v XIX. století

Z povahy svého zaměření nesmí naše práce opomenout počátky předškolní výchovy. V této části proto podáme stručný přehled aktivit na poli předškolní pedagogiky

¹⁴ KEY, E. The Century of the Child. London: on-line edition
<http://www.ru.nl/opvoedingsfilosofie/histeduc/ellenkev/key00.html>; 1909, s. 28.

v průběhu XIX. století a zaměříme se na shrnutí jejích nejvýznamnějších myšlenkových zdrojů, které ovlivnily předškolní výchovu také v našich zemích.

Společenská situace, o níž jsme se zmiňovali v úvodní části této práce, výrazně ovlivnila způsob života rodin s malými dětmi. Tovární strojová práce odváděla z rodin nejen otce, ale i matky a starší sourozence, kteří pak trávili většinu dne mimo domov. Na začátku XIX. století žila v Praze početná skupina chudiny a námezdních dělníků v hygienicky zcela nevyhovujících podmínkách v bytech o jediné místnosti. Špatná strava, infekční choroby, nedostatek základních potřeb (ošacení, obuv) i vyčerpávající práce měly za následek vysokou úmrtnost obyvatelstva, zvláště dětí.¹⁵ Bohatší vrstvy se proto začaly snažit zmírňovat tuto skutečnost zakládáním dobročinných spolků, jež podporovaly vznik prvních předškolních institucí zaměřených na péči o nejmenší děti z chudých rodin.¹⁶ Cílem těchto zařízení bylo pomoci snižovat bídu, zajistit malým dětem dostatek jídla a oděv a zabránit rovněž negativním vlivům, které bezprizorním dětem připravoval život na ulici (krádeže, ničení majetku apod.). Zakládání prvních předškolních institucí tedy ovlivnily faktory ekonomicko sociální (pomoc nejchudším vrstvám), ochranné a výchovné (zajistit dětem péči a základní výchovu v době, kdy se o ně nemohou postarat rodiče). V našich zemích (tj. v Čechách a na Moravě) hrály roli i činitelé národnostní (odpor proti poněmčování nejmenších), díky nimž získala předškolní instituce na čas také funkci didaktickou (výuka trivia v českém jazyce pro děti 5-6leté).¹⁷

Předškolní instituce v českých zemích nebyly na území Evropy první. V dalším textu si stručně představíme typy těchto zařízení v ostatních zemích a upozorníme na ty, které měly významný vliv na podobu našich mateřských škol vzniklých v posledních třiceti letech XIX. století.

V Anglii patří prvenství ve zřizování veřejných předškolních institucí průmyslníku **Robertu Owenovi** (1771-1858). Ve snaze zlepšit podmínky práce dělnictva založil v roce 1809 školní instituci, jejíž součástí byla i škola pro nejmenší, tzv. „Infant School“. Malé děti (již ve věku od jednoho roku), jejichž rodiče pracovali v Owenově textilce, dostávaly ve škole zdravou stravu, možnost pobývat na čerstvém vzduchu, hrát

¹⁵ Mišurcová dokládá, že kojenecká úmrtnost dosahovala v letech 1871-80 v Rakousku více než 25%. Viz MIŠURCOVÁ, V. Materiály k dějinám předškolní pedagogiky IV, 1. část. Praha: PedF UK, 1975.

¹⁶ MIŠURCOVÁ, V. 150 let mateřského školství v českých zemích. Praha: PedF UK, 1981.

¹⁷ Vzhledem k tomu, že výukovým jazykem na tehdejších vyšších stupních škol byla němčina, představovala možnost vyučovat děti v předškolním věku čtení, psaní a počtům v češtině často jedinou příležitost jak získat elementární vzdělání v mateřském jazyce.

si pod dohledem pěstounek a byl jim také dán prostor pro spánek podle individuálních potřeb. Děti byly vedeny k poznávání věcí a přírody, jejich zvědavost byla cíleně podporována. Své místo v systému měla i estetická výchova a základní vojenské cviky (předpoklad k budoucí obraně vlasti). Náboženství, které Owen považoval za pokrytecké, zařazováno naopak nebylo. Vedení pěstounek bylo vlídné bez odměn a trestů, láskyplné a laskavé. Děti měly mít k dospělým důvěru, protože jedině v takové atmosféře mohly být podle Owena rozvíjeny jejich kladné vlastnosti. Takto vychované děti měly vytvořit základ pro novou, změněnou společnost, která měla překonat neduhy společnosti Owenovi současné.

Principy, které se Owen snažil realizovat ve své škole vycházely z jeho vlastního pojetí výchovy. Ačkoliv Owen nepopíral vliv dědičnosti, význam vlivu prostředí na charakter člověka byl podle něj určující.¹⁸ Pedagogika je podle Owena naukou o rozhodujícím vlivu prostředí na lidskou povahu. Prostředí má v člověku rozvíjet „rozumný charakter“, což znamená, že má rozumně cítit, myslet a jednat. Při jednotném působení výchovy rozumové, pracovní, mravní, estetické, tělesné a branné má být vychován člověk zdatný, „rozumný“. Výše popsané pedagogické působení je možné úspěšně realizovat pouze na základě poznání povahy dítěte a jeho specifických zvláštností.

Owen předpokládal, že kvalitativní změny ve společnosti mohou být realizovány pouze promyšlenou výchovou, která musí začít už v nejútlejším věku. Význam, který Owen přikládal počáteční institucionální výchově, dokládá citát z jeho třetí eseje: „Každý, kdo se pozorně a soustavně zabývá otázkami rozvoje dítěte, ví, že právě v neranějším věku se dítě může naučit mnohemu dobrému nebo naopak špatnému, že jeho dobré, či naopak špatné vlastnosti se utvářejí ještě dříve, než dosáhne druhého roku věku. Rovněž je známo, že mnoho trvalých dojmů získává dítě již v prvních měsících svého života. Proto i děti špatně vychované a špatně vyučované rodičů mají horší podmínky pro utváření svého charakteru, zejména v prvních letech života“.¹⁹

Podle Owenova organizačního vzoru byly zakládány školy ve Spojeném království i na kontinentě. Jeho pedagogické principy však již v těchto školách uplatňovány nebyly zřejmě kvůli Owenovu odmítavému stanovisku k náboženství.²⁰

¹⁸ ŠTVERÁK, V. Robert Owen a jeho pedagogické názory. Praha: SPN. 1983.

¹⁹ OWEN, R. Nový názor na společnost neboli eseje o zásadách, na jejichž základě se formuje lidský charakter, to jest příprava k vytvoření plánu postupného zlepšování podmínek života lidstva. In ŠTVERÁK, V. Robert Owen a jeho pedagogické názory. Praha: SPN, 1983, s. 106.

²⁰ MIŠURCOVÁ, V. Materiály k dějinám předškolní pedagogiky IV, 1. část. Praha: PedF UK. 1975.

Ve Francii probíhala péče o nejmenší děti již od konce XVIII. století, kdy J. Oberlin založil „školu pletení“ (L'école à tricoter). Starší děti se v ní učily plést, mladší si hrály pod dozorem vychovatelek. Na tyto školy navázaly instituce jeselského typu pro nejmenší děti zvané „Les salles d'hospitalité“ založené v Paříži, které plnily hlavně pečovatelskou funkci. Později vznikaly „opatrovny“ (Les salles d'asile), které sloužily ke snižování bída a zločinnosti nejchudších vrstev a zajišťovaly kromě péče i výchovu a vzdělávání (už od 2-3 let se zde vyučovalo triviu). Proti těmto školským tendencím se stavěla **Marie Pape-Carpentierová** (1815 - 1878), jež požadovala respektování věkových zvláštností malých dětí a bojovala za nový typ předškolního zařízení, který nazvala „mateřskou školou“ (L'école maternelle). Díky svým pedagogickým zkušenostem a literární činnosti, která zahrnovala literaturu pro děti i spisy odborné pedagogické, byla jmenována generální dozorkyní mateřských škol v Paříži.²¹

Pape-Carpentierová se zasloužila o rozvoj francouzských opatroven a přispěla k vyššímu vzdělání pěstounek. V roce 1847 se stala ředitelkou „vzorného státního ústavu pro dětské útulky“ (L'école normale pour les salles d'asile) v Paříži, která sloužila jako cvičná škola a penzionát pro kandidátky pěstounského povolání. V jeho čele působila Pape-Carpentierová celých 28 let. Tento ústav byl nezávislý, ale jeho studijní část byla podřízena univerzitě. Zkoušky byly pořádány na pařížské radnici a pedagogické výstupy byly organizovány v pařížských útulcích. Vysvědčení z těchto teoreticko-praktických zkoušek neslo univerzitní pečť.²²

V následujících řádcích se pozastavíme nad jednou z pedagogických prací Pape-Carpentierové. Ve svém spise „Rady řídícím pěstounkám ve školách mateřských“²³, který vyšel v překladu B. Ledvinkové²⁴ z roku 1877, stanovuje autorka dva hlavní úkoly mateřské školy: za prvé je to „vychovávat ctnostné lidi a přispívat tak k dobrému pořádku společnosti“ a za druhé „pomáhat rodičům v péči a opatrování malých dítek“. Škola musí vycházet vstříc potřebám rodičů tak, aby mohli vykonávat svou práci mimo

²¹ Název „mateřská škola“ byl uzákoněn v roce 1881 a nahradil název „útulky“ (Les salles d'asile).

²² STUDNIČKOVÁ, B. Pěstounkám škol mateřských. Praha: Rudolf Storch, 1901.

²³ PAPE-CARPENTIEROVÁ, M. Rady řídícím pěstounkám. Praha: Matice Komenského, 1877.

²⁴ B. Ledvinková absolvovala studijní stáž v zařízeních M. Pape-Carpentierové a získané zkušenosti prakticky využila ve své pedagogické práci v první české mateřské škole založené roku 1869 v Praze. Později vedla jednorozhodný kurz pro pěstounky a vydala spis „Nástin vývoje opatroven, školek a mateřských škol“ a metodické statě „Škola mateřská“. Na její publikační činnost dále navázala B. Studničková a M. Tesařová, které se zaměřily na vydávání publikací metodického charakteru.

domov.²⁵ Úkolem učitelky bylo předávat rodičům rady stran výchovy jejich dítěte, vytvářet pro děti zdravé prostředí, dohlížet na jejich správnou hygienu i disciplínu a připravovat pro ně zaměstnání, vyučování i zábavu. Lepší představu o pohledu na kázeň v těchto zařízeních nám pomůže učinit například návod organizace přesunu dětí na dopolední svačinu: „Kráčejíce tak ruce v zad v taktu, ježž pěstounka klapačkou zlehka dává, přijdou dívky až k lavičkám. Pěstounka velí: „Čelem!“ a dívky uposlechnou současně všechny v obou řadách. Pěstounka kráčí kolem nich pomalu, mlčky, aby se přesvědčila, postavil-li se každý jak se patří. Pěstounka opravuje v tichosti, upozorňuje znamením ruky, mluví posuňky, pohledem a její zámlka tak účinkuje na všechny, že by let mouchy mohl býti slyšán. Tu pěstounka mírným hlasem velí: „Sedněte! - Ruce vzhůru! - Zložte ruce!“ sama vykonávajíc poslední dva pohyby.“²⁶

Stejně jako na disciplínu se v mateřských školách dbalo na výchovu v duchu křesťanské tradice. Děti se učily jednoduché modlitby, jimž byl věnován pravidelný čas dopoledne, před jídlem a odpoledne, seznamovaly se i s „Desaterem“ ve zjednodušené podobě. Součástí pravidelného režimu dne bylo i vyučování triviu, kreslení, poučení o přírodě a člověku či mluvní cvičení. Pape-Carpentierová spojuje výchovu s vyučováním a radí, aby vyučování probíhalo v pozitivně laděné atmosféře. Obavy o přetěžování dětí vyučováním vyvrací autorka slovy: „Nebojte se, že unavíte útlé ústrojí svých chovanců; nejde tu o poznání toho, co unavuje, ale o vyučování, a oslazuje-li láskyplná starostlivost učitelky úlohu tu, pochopí dívky věcí mnohých, aniž by se unavily. (...) Máme dost co dělati na tom světě, a život lidský jest tak krátký, že je nenahraditelná škoda každé hodiny, každé sekundy, kterou jsme bez užitku minouti nechali.“²⁷

Vybrané principy systému Pape-Carpentierové se staly jedním z ideových východisek filosofie české mateřské školy. O tom, že zásady Pape-Carpentierové byly v Čechách kriticky zhodnoceny a využity jen ty myšlenky, které se hodily pro české prostředí, vypovídá poznámka vydavatele „Rad řídícím pěstounkám“, když v závěrečném komentáři připomíná: „Spisovatelka (...) měla ovšem na zřeteli školy mateřské přede vším ve Francouzsku, kde mládež v nich pobývá až do 7 let a některým dětem jest tam škola mateřská školou jedinou“. Čtenář má mít na mysli, že

²⁵ Carpentierová například navrhuje, aby školy byly otevřeny od páté hodiny ráno v zemědělských oblastech, kde pracují nádeníci a do osmé hodiny večerní ve městech, kde převažuje dělnictvo.

²⁶ PAPE-CARPENTIEROVÁ, M. Rady řídícím pěstounkám. Praha: Matice Komenského, 1877, s. 57.

²⁷ Tamtéž, s. 68. V této souvislosti připomíná vydavatel českého překladu této knihy, že mateřská škola byla pro část francouzské mládeže jedinou institucí, kde se jim dostalo vzdělání. Ne všechny principy Carpentierové proto byly převzaty mateřskými školami v českých zemích.

v některých pasážích „pojednává se (...) o věcech nedostupných mládeži v tom věku, v jakém ji shledáváme v našich školách mateřských.“²⁸

Německou tradici péče o předškolní děti započala kněžna Pauline von Lipce-Detmold založením opatrovny v roce 1802. Tradice předškolní výchovy vyvrcholila v díle F. Fröbela, který ovlivnil mateřské školy v Evropě i u nás. Rozsah naší práce nedovoluje analyzovat Fröblovu životní dráhu podrobně, proto se zaměříme zejména na základní východiska jeho práce, která ovlivnila předškolní výchovu.

Friedrich Fröbel (1872 - 1952) se zapsal do dějin jako zakladatel dětských zahrádek (Kindergärten) a průkopník vzdělávání předškolních učitelek.²⁹ Narodil se v německém Oberweissbachu v rodině evangelického faráře. Studoval na univerzitě v Jeně mineralogii a matematiku, ve Frankfurtu nad Mohanem architekturu, v Göttingenu a Berlíně se věnoval filozofii, antropologii, etice, pedagogice, jazykovědě a dějinám. Zájem o pedagogiku získal studiem Pestalozziho spisů, praktické zkušenosti pak ve frankfurtské škole „vzorného typu“.³⁰ Jeho stěžejní pedagogické dílo vyšlo pod názvem „Výchova člověka“ (Die Menschenerziehung, 1826). Fröbel vydával vlastní pedagogický časopis „Kindergarten Magazín“, kde čtenáře seznamoval jak se svými pedagogickými poznatky, tak s novými náměty pro dětské hry, které tvořily významnou část jeho pedagogického přístupu. V roce 1839 založil zařízení pro odpolední hrové kroužky dětí, od nichž byl jen krok ke zřízení první výchovné instituce pro předškolní děti, dětské zahrádky (Kindergarten) v roce 1840.

Základem Fröbelovy pedagogiky je specifická mezihra mezi metafyzikou a empirií. Jeho mystické náboženství vychází z přírody a víry v jednotící působení božského ducha, své cítění však nespojuje s žádnou konkrétní církví. Stejně jako děje přírody, i život dítěte se odvíjí v nepřeskočitelných a nezastupitelných etapách. Proto i požadavky, které jsou na dítě kladeny musí vycházet z těchto přirozených zákonitostí. Samočinnost a hra jsou základní aktivity, které vycházejí z nitra člověka jakožto obraz božské přirozenosti přítomné v každém jedinci, představují podstatu Fröbelova systému. Úkolem vychovatele je nezasahovat do vývoje dítěte, přivádět jej k rozvoji vlastního nadání a odstraňovat překážky v jeho cestě: „Tak právě jako jarní slunce svým světlem

²⁸ PAPE-CARPENTIEROVÁ, M. Rady řídícím pěstounkám. Praha: Matice Komenského, 1877, s. 73.

²⁹ OPRAVILOVÁ, E.; ŠTVERÁK, V. Předmluva. In Friedrich Fröbel: O výchově člověka. Praha: SPN, 1982.

³⁰ Úkolem škol „vzorného typu“ bylo poskytovat výchovu a vzdělávání dětem a také umožňovat kandidátům učitelství praktickou pedagogickou zkušenost.

a teplem budí k životu kel v semeni, tak má se i v člověku jen to k životu a rozvoji přivést, co v duši jeho dřímá.“³¹

Při práci s malými dětmi objevil Fröbel význam hračky a nadále se zaměřoval na koncepci hračky jako prostředku kontaktu dítěte s okolím.; vznikají Fröblovy „dárky“ (Spielgaben). Důmyslná soustava dárků obsahovala předměty ve tvaru geometrických elementů, které měly rozvíjet smysl pro krásu a život a byly používány v tzv. „zaměstnáních“ (Beschäftigungen).³² Díky písemným návodům, jak s dárky pracovat, obohatil Fröbel didaktickou stránku pedagogické literatury.

Fröbel obohatil školský systém o systematickou předškolní výchovu, v níž jsou děti nejen opatrovány, ale také vychovávány. Svým pojetím přirozené výchovy rozvinul Fröbel Rousseaua a Pestalozziho a ovlivnil další pedagogické myšlení, zejména hnutí nové výchovy. V rukou následovníků se však Fröblův systém stal rigidním a jednostranným. „Fröblisté“ byli kritizováni za idealismus a odpoutanost od života, které se ve „fröblismu“ projevovaly rigidním a nereflektovaným opakováním pouček a postupů svého zakladatele. Jejich ukotvení ve světě symbolu a fantazie vedlo, proti duchu Fröblovy myšlenek, k obavě ze všeho praktického. Hra přestala být v jejich režii průpravou pro práci. „Ještě krok a hra již naprosto degeneruje v zábavu“, upozorňuje Hessen.³³ Kritizováno bylo rovněž pojetí významu dárků v pedagogické práci a malý ohled na psychickou a fyzickou individualitu dítěte.

1.4. Počátky předškolní výchovy v českých zemích

V Rakousku-Uhersku existovalo v XIX. století několik typů předškolních institucí. První skupinu tvořila zařízení pro děti nemocné nebo jinak znevýhodněné (sirotčince, dětské nemocnice, sanatoria, chorobince). Druhou skupinu představovaly organizace pro děti pracujících. Byly to opatrovny, jesle, německé dětské zahrádky a mateřské školy. Zakládání veřejných institucí pro nejmenší bylo u nás podpořeno prezidiálním dekretem ze 30. září 1830.³⁴

Prvním typem předškolní instituce, která vznikla na území Čech, byla opatrovna. Jejím primárním úkolem bylo zajistit péči o děti chudých rodičů, kteří pracovali mimo domov. V českých zemích existovaly vedle sebe opatrovny české i německé. První

³¹ KÁDNER, O. Dějiny pedagogiky 1. díl. Praha: Česká grafická unie, 1923, s. 185.

³² Český pedagog Kádner klasifikuje ve svých „Dějínách pedagogiky“ dárky do dvou skupin: první, v níž dítě skládá měříčská tělesa (míč, koule, kostky, tabulky, hůlky) a druhou, která dítěti umožňuje volnou práci s materiálem (hlína, papír, vosk).

³³ HESSEN, S. Filosofické základy pedagogiky. Praha: Československá grafická unie, 1936, s. 67.

³⁴ MIŠURCOVÁ, V. 150 let mateřského školství v českých zemích. Praha: PedF UK, 1981.

české opatrovny vznikly na území Prahy Na Hrádku a v Karlíně v roce 1832 u příležitosti čtyřicátého výročí vlády císaře Františka I. Hrádecká opatrovna byla v porovnání s karlínským zařízením významnější institucí, a to co do velikosti,³⁵ obsahu výuky i personálnímu zajištění. Kromě své funkce v oblasti péče a výchovy nejmenších měla sloužit také jako instituce, podle jejíhož vzoru měly být budovány další české opatrovny a zároveň měla sloužit jako cvičná škola pro kandidáty učitelství. Výběru prvních pedagogů byla věnována velká pozornost; správcem a učitelem byl jmenován J. V. Svoboda. Protože právě díky jeho působení získala opatrovna Na Hrádku věhlas u nás i v zahraničí a zároveň se vedle systémů Pape-Carpentierové a Fröbla stala východiskem pro naši mateřskou školu, věnujeme tomuto učiteli a vlastenci následující pasáž.

Jan Vlastimír Svoboda (1800 - 1844) se narodil v Hořepníku u Pacova. Studoval na filosofické fakultě a po studiích vstoupil do kněžského semináře ve slovinském Celovci, kde se mimo jiné seznámil také s pedagogikou a školskou praxí. Rozhodnutí věnovat se pedagogické kariéře pravděpodobně ovlivnil právě jeho slovinský pobyt.³⁶ Ještě před vysvěcením opustil Svoboda kněžský seminář a v roce 1826 absolvoval jednoroční učitelský kurz v Praze. Vyučoval pak ve školách na Malé Straně a Starém Městě, kde byly oceňovány jeho pedagogické úspěchy a nadání.

Svobodova vysokoškolská průprava, podpořená praktickými zkušenostmi učitele spolu se stáží ve vídeňské opatrovně a bezúhonnou pověstí, přispěly k jeho jmenování učitelem a správcem opatrovny Na Hrádku. Ihned po svém nástupu začal Svoboda vypracovávat pracovní program opatrovny, který vycházel z příručky L. Chimaniho pro zřizování opatroven, vydané ve Vídni v roce 1832. Její zpracování bylo dokončeno v roce 1839.

Opatrovna Na Hrádku nebyla pouze pečovatelským ústavem pro chudinu. Rychlý nárůst počtu žactva a Svobodovy úspěšné pedagogické metody přivedly záhy do jeho školy i děti ze zámožných vrstev. Tyto děti byly zapisovány do školy proto, aby získaly základy trivia v rodném jazyce předtím, než vstoupí do německé školy vyššího stupně. Svobodova hrádecká praxe tak udávala vzor, jak pomáhat šíření češtiny do škol prostřednictvím elementárního vyučování i praktického zaměstnání.

³⁵ Opatrovna Na Hrádku měla kapacitu celkem 900 dětí (300 v opatrovně pro děti ve věku 2-4 roky, 600 v triviální škole určené dětem mezi 5 a 6 rokem).

³⁶ STRNAD, E. Život Jana Svobody a jeho působení v Praze Na Hrádku. In Školka Jana Svobody. Praha: SPN, 1958.

Dobová pedagogická praxe se ve školách projevovala především akcentem na paměťový dril a „učitelovou metlou“. Tuto tradici přerušil Svoboda svou akceptací individuality dítěte. Vycházel z jeho pohyblivé zvědavosti, odkláněl se od slovního výkladu ve prospěch názornosti, experimentaci a vlastní činnosti dítěte, a to jak aktivitami uvnitř školy, tak v přírodě. Svobodův pedagogický systém elementárního učení byl založen na syntetickém postupu, kdy dítě již v nejútlejším věku získalo všeobecné poznatky, které byly pozdějším učním pouze potvrzovány a detailněji rozpracovávány. Své výchovné, didaktické, metodické i organizační postupy zaznamenal Svoboda ve stěžejním díle „Školka“³⁷ z roku 1839. Strnad ke Svobodovu dílu dodává, že „Školka“ spolu s dalšími díly („Sebrání českých písní“, 1836; „Malý čtenář“, 1840; „Malý písař“, 1841; „Malý Čech a Němec“, 1843) představují základ novočeské metodiky pro elementární stupeň národní školy vybudovaný na racionální moderní didaktice.³⁸

Zajímavou kapitolu ve vývoji předškolních zařízení na našem území představuje založení české mateřské školy, k níž se neodmyslitelně pojí jméno dcery národního buditele **Marie Riegrové-Palacké** (1833 - 1891). Z jejího podnětu vyslala v roce 1868 městská rada pražská dvě učitelky na pětiměsíční stáž v ústavu M. Pape-Carpentierové, aby se poučily v možnostech moderního vedení instituce pro předškolní děti i pedagogické práce v něm. K tomuto úkolu byly vybrány B. Ledvinková a M. Müllerová, které absolvovaly zkoušku pěstunek v Paříži a na zpáteční cestě navštívily ještě předškolní zařízení ve Frankfurtu a Drážďanech. Obě ženy také v průběhu tří měsíců hospitovaly v opatrovně Na Hrádku.

Již 16. ledna 1969 byla otevřena první mateřská škola v prostorech kláštera u sv. Jakuba v Praze. Škola byla podporována dobročinným „Komitétem dam“, který v témže roce založila M. Riegrová-Palacká. „Komitéť“ sdružoval představitelky vyšších vrstev a jeho úkolem bylo zajišťovat hmotné potřeby této mateřské školy. Druhým zřizovatelem byla obec pražská. Vzdělání pěstunek (později učitelek)³⁹ mateřských škol bylo

³⁷ Úplný název „Školky“ zněl „Školka čili prvopočáteční, praktické, názorné, všestranné, vyučování malých dětí k věcnému vybroušení rozumu a zušlechtnění srdce s uvedením ke čtení, počítání a rejsování pro učitele, pěstouny a rodiče“. Kniha byla vydána v Praze roku 1839 a díky překladům do polštiny a dánštiny, překročily Svobodovy myšlenky hranice české kotliny.

³⁸ STRNAD, E. Život Jana Svobody a jeho působení v Praze Na Hrádku. In Školka Jana Svobody. Praha: SPN, 1958.

³⁹ V roce 1910 vzniklo sdružení učitelek pod názvem „Jednota učitelek mateřských škol král. hlav. města Prahy“, které si vytкло za úkol zdokonalování výchovné práce a povznesení celého stavu. Na žádost „Jednoty“ zaměnila roku 1910 městská rada název pěstounka za titul učitelka mateřské školy.

realizováno na jednoročním kurzu, jenž byl v Praze otevřen v roce 1873 pod vedením B. Ledvinkové.⁴⁰

Motivací pro zřízení pražské mateřské školy bylo v první řadě poskytnout péči dětem pracujících. Ústav měl dětem nahradit rodinu v pravém slova smyslu a měly v něm pracovat pedagogicky vzdělané ženy, které by děti cvičily v ctnostech naznačených v díle J. A. Komenského. Mateřská škola měla být otevřena pro děti celý den až do doby, kdy mohou dítě opět převzít rodiče.

Důležitou předehrou pro založení samotné instituce byla důkladná příprava pedagogického personálu: „Slečny měly shlédnout napřed, co ujalo a osvědčilo se u nás, aby nepřijaly snad více živelů cizích, než národnosti naší bylo by ku prospěchu.“⁴¹ Z uvedeného citátu M. Riegrové-Palacké vyplývá hluboké pochopení pro nutnost autenticity ve výchově a vzdělávání nejmenších a otevřenost ke zkušenostem domácím i zahraničním, které neměly být přejímány jakožto neměnné formy, ale měly být organicky spojovány podle potřeb místa a doby. Pražská mateřská škola tak spojila podněty německé „dětské zahrádky“ F. Fröbela, francouzského typu „mateřské školy“ M. Pape-Carpentierové a českou tradici hrádecké „opatrovny“ J. V. Svobody.

O výchovatském směru mateřské školy vypovídá „III. výroční zpráva Komitétu dam“, v němž se praví: „Vyučování děje se způsobem pouze přípravným. Nejedná se tu o to, aby dítky nabyly nějakých zvláštních vědomostí abstraktních aneb aby se jim přispěním duševního vývoje poskytlo toho, co jim svým časem teprve škola národní má podati. Jedná se to vedle zušlechtnění srdce hlavně jen o probouzení vnímavosti mysli a ducha dětského; k tomu má sloužiti všeliké názorné poučování.“⁴²

Mateřské školství ovlivnil také výše citovaný říšský zákon o obecných školách ze dne 14. května 1869. V zákoně se objevuje ustanovení týkající se předškolních institucí, které do té doby nebyly zahrnuty do žádné zákonné normy. Zákon doporučoval zřizovat při obecných školách podle potřeby předškolní instituce a mateřské školy měly vznikat při všech ústavech pro vzdělání učitelek. Toto ustanovení bylo konkretizováno ministerským výnosem č. 4711 z roku 1872, který odlišil společenskou funkci opatroven a jeslí na straně jedné a mateřských škol na straně druhé. První dvě instituce

⁴⁰ Viz BOLINA, K. *Mateřské školy pražské*. Praha: Unie, 1914, a MIŠURCOVÁ, V. *150 let mateřského školství v českých zemích*. Praha: PedF UK, 1981.

⁴¹ HAVLÍČKOVÁ, G. *Mateřské školy pražské po 45 letech od svého založení*, s. 8. In BOLINA, K. *Mateřské školy pražské*. Praha: Unie, 1914.

⁴² Tamtéž, citát M. Riegrové-Palacké, s. 9.

plnily úlohu pečovatelskou, mateřské školy měly děti rozvíjet po stránce tělesné, smyslové a duševní a připravovat je tak pro vstup do obecné školy. Důležitým ustanovením bylo odstranění trivia a školských metod práce z mateřských škol.⁴³

O rozdílu mezi opatrovnou a mateřskou školou referuje B. Studničková: „Kdežto opatrovny za účel měly dítky chudých rodičů, pro celý den jim svěřené, opatrovati, aby na těle ani na duši škody neutrpěly, má mateřská škola úlohu větší a důstojnější. Samo jméno ústavu toho již naznačuje úkol její. Mateřská škola nejen že úkol opatroven také převzala, ale ona dítky jí svěřené jako pravá matka vychovává, poučuje a vůbec ke všemu dobrému navádí. Mateřské školy pražské jsou humanní ústavy, navštěvování jich jest docela zdarma, tak že jsou velikým dobrodiním chudině, jež po práci na celý den odchází a dítky své zanechati komu nemá.“⁴⁴

Mateřská škola odmítala pouhé pečování o dítě a kladla si za cíl dítě rozvíjet všestranně, tedy i po stránce rozumové. Tato snaha se nesetkávala vždy s pochopením. Důkazem budiž „Úvaha o výtkách činěných mateřským školám“ téže autorky z roku 1885: „My musíme dítky své poučovati, vždyť se toho přes tu chvíli samy dovolávají. Byla by to nedokonalá mateřská škola, kde by se takto nedělo! – Kdo není důvěrně zasvěcen v kruh těch malých, vyvinujících se tvorů, ten ani by neuvěřil, jak mnoho se ptají, jak touží po novém poučení. Nebo mají mateřské školy naše klesnouti na pouhé opatrovny, kde se jen pozor dává, aby si dítě některý úd nezchromilo? A dušička se má nechati lačněti a zakrněti? – Mateřská škola bez učení býti nemůže, tak jako obecná škola opět bez vychovávání by nebyla dokonalou!“⁴⁵

Růst počtu veřejných předškolních zařízení a s ním spojené zvyšování počtu pěstounek vedly k zakládání profesních spolků, které se zasazovaly o zlepšení sociálního postavení stavu,⁴⁶ informování veřejnosti o výchově dětí raného věku apod.

⁴³ MIŠURCOVÁ, V. 150 let mateřského školství v českých zemích. Praha: PedF UK, 1981. Původní koncepce M. Riegrové-Palacké, která obsahovala výuku trivia, tak byla v platnosti pouze 3 roky.

⁴⁴ STUDNIČKOVÁ, B. Pěstounkám škol mateřských. Praha: Rudolf Storch, 1901, s. 16.

⁴⁵ STUDNIČKOVÁ, B. Úvahy a ukázky methodické z oboru škol mateřských. Praha: Fr. A. Urbánek, 1891, s. 7.

⁴⁶ V „Památňíku“ vydaném na oslavu 40letého trvání stavu učitelek českých škol mateřských v Praze nákladem Spolku pro zájmy škol mateřských v roce 1909 se můžeme dočíst o stescích tehdejších pěstounek na nedostatečné hmotné zajištění svého stavu: „Čtyřicátý rok prodělává náš stav, a to v poměrech, jež v době nynější jsou skorem k neuvěření. V jaře života nastupujeme dráhu vychovatelskou, s nadšením ku svému povolání a s nadějí, že naše práce bude oceněna aspoň tím, že přítomnost i budoucnost zajištěna bude nám uspokojujícími poměry hmotnými. A co sklídíme – jen zklamání! Náš stav veledůležitý svým působením pro celek, jest vehnán stávajícími poměry hmotnými na hranici strádání. Nás hlas, bolestivý výkřik za zlepšení našeho postavení nenachází náležitého

Tyto profesní organizace se začaly setkávat na sjezdech. První se konal v roce 1885 v Chrudimi, druhý o dva roky později v Poličce. Na tomto sjezdu byl oficiálně potvrzen Spolek pro zájmy škol mateřských, jehož první předsedkyní se stala B. Ledvinková. Třetí sjezd byl uspořádán v roce 1888 v Pardubicích, čtvrtý roku 1889 v Praze. Teprve na pátém sjezdu roku 1908 předložila Ida Jarníková český program reformy mateřské školy.⁴⁷ Vedle „Spolku“ se rozvíjela činnost Jednoty moravských pěstounek, která na svém sjezdu v roce 1907 v Brně vyhlásila návrh na reformu mateřské školy. V roce 1910 vznikla Jednota učitelek mateřských škol hlavního města Prahy.

Čilý ruch v oblasti zakládání předškolních zařízení spojený s rozvojem výchovné praxe příznivě ovlivnil vývoj teoretického myšlení o předškolní výchově. V této době byly položeny počátky pedagogiky mateřské školy. Začaly vycházet odborné příručky pro jednotlivé metodiky, zkoumána začala být i historie vývoje mateřských škol.

Chronologicky jsme nyní dospěli k počátku XX. století. Ve druhé kapitole představíme pedagogické teorie a osobnosti, jež později ovlivnily dobové myšlení i praktické pokusy v oblasti školství v našich zemích v průběhu XX. století.

porozumění, vyslyšení!“ Viz Památník na oslavu čtyřicetiletého trvání stavu učitelek českých škol mateřských. Praha: Spolek pro zájmy škol mateřských, 1909, s. 16.

⁴⁷ O působení I. Jarníkové na poli předškolní pedagogiky budeme podrobněji referovat v pozdějším textu.

2. Reformní snahy v pedagogice na počátku 20. století v Evropě a USA jako východisko českého reformního úsilí

2.1. Pedagogické teorie a osobnosti přelomu století

Přelom století přinesl v pedagogice množství nových myšlenkových proudů, zaměřených na hledání nových a účinnějších vzdělávacích metod, forem i obsahu vyučování. Na jednu stranu měl na pedagogickou práci vliv rozvoj psychologického a přírodovědného bádání, na straně druhé existovaly směry, které se obracely k náboženství a mysticismu.¹ Scientistně orientované směry se začaly zabývat v první řadě využitím kvantitativních metod měření úspěšnosti žáků, populární se stává testování a měření inteligence.

Starší pedagogické směry, zejména herbartismus a fröblismus, byly kritizovány pro přílišný důraz na intelektovou stránku dítěte a vedoucí úlohu učitele ve vzdělávacím procesu. Nové systémy prosazující nepřímé vedení dítěte učitelem, přiznávaly dítěti dosud nebývalou míru svobody a umožňovaly mu na základě experimentace získávat vědomosti vlastním tempem.

Pro porozumění filosofickému a následně i pedagogickému kontextu reformy československého školství v meziválečném období je nezbytné velmi stručně charakterizovat základní filosofické proudy, které zde sehrály významnou roli.

Důležitým a v našich zemích velmi vlivným filozofickým proudem se stal pragmatismus, který vznikl ve Spojených státech. Jeho autor, **William James** (1842 – 1910), staví filosofii a vědu do služeb života, jednání, praxe (z řec. pragma = čin).² Pragmatisté posuzují pravdivost poznání podle jeho důsledků pro praxi, život. Pragmatismus je filosofie, která klade velký důraz na empirickou stránku poznání, obrací se však i k faktům, které však nemusejí být pouze z oblasti přírodovědeckých

¹ Zde máme na mysli především „duchovědnou filosofii“ (Geisteswissenschaft) Rudolfa Steinera (1861 – 1925), jíž sám nazýval „antroposofii“. Na této filosofii vystavěl vlastní pedagogickou koncepci, která se později rozšířila a uplatnila prostřednictvím „Waldorfských škol“. Steiner se v ní drží vlastních pedagogických zkušeností a antroposofické filosofie. Soustavný výklad své koncepce vydal v řadě sborníků z vlastních přednášek. První z nich vyšel pod názvem „Výchova dětí z hlediska duchovnědy“ v roce 1907. Viz CIPRO, M. Encyklopedie prameny výchovy. Galerie světových pedagogů 3. svazek, 20. století. Praha: nákladem vlastním, 2002.

² DRATVOVÁ, A. Filosofie. Praha: Česká grafická unie, 1947.

teorií (jako např. u pozitivistů). Bere v potaz i fakta z oblasti lidského života, praktická a osobní (potřeby, touhy, úmysly...).³

S pedagogikou spojil myšlenky pragmatismu filosof **John Dewey** (1859 – 1952). Dewey vystudoval filosofii, psychologii a pedagogiku, v roce 1894 byl jmenován profesorem na univerzitě v Chicagu. Později působil na Kolumbijské univerzitě, při níž vybudoval výzkumnou filosofickou a pedagogickou školu. Ve této experimentální škole, jež zahrnovala i předškolní stupeň, vedl Dewey tým zkušených pedagogů, kteří pracovali podle jeho metod.⁴ Ačkoliv sám nepoužíval termín „projektová metoda“, stal se iniciátorem této výukové koncepce. Princip tradičních oborů byl nahrazen principem rekonstrukce zkušeností prostřednictvím vlastní aktivity a vzbuzeného zájmu dítěte. Učitel byl zbaven úlohy herce a byl povýšen do role režiséra, jenž pedagogické děje ovlivňuje ze zákulisí.⁵ Základní Deweyovou tezí, jíž nesmíme opomenout, je absolutní respekt k individualitě žáka a k individualizaci jeho učebního postupu.

Dewey požadoval, aby škola nevzdalovala dítě od života, ale aby byla se životem spojena. Znamená to tedy, že poznatky a dovednosti získané ve škole mají být absolutně užité i za jejími hranicemi. Dítě se má učit konkrétním věcem, ne abstraktním slovům, trpné přijímání má být nahrazeno činným tvořením. Český myslitel Karel Vorovka ve svém referátu o americké filosofii charakterizuje Deweyovu pedagogickou pozici těmito slovy: „Zkus vše sám! Tím si vytvoříš zkušenost. Žák učenlivý není žák pozorně jako psík naslouchající, nýbrž jednající jako pán a dospělý člověk.“⁶

Dewey vidí školu jako reprezentantku demokratické společnosti, jako miniaturní republiku, v níž se děti připravují na svůj budoucí občanský život. Deweyova škola nepřipravuje dítě na povolání, ale dává mu prostředky, které mu pomohou se celoživotně učit. Úkolem učitele je podněcovat zájem dětí a prostřednictvím činnosti umožnit dětem, aby se učily samy. „Ve výchově úkol vychovatele je opatření okolí, které podněcuje k reakcím a řídí cesty učícího se žáka. Vychovatel koneckonců nemůže než upravovati popudy tak, aby odpověď co možná jistě zakončila utvořením žádoucích rozumových a citových stavů duše jakožto výslednicí.“⁷

³ ČAPEK, K. Pragmatismus čili filosofie praktického života. Praha: F. Topič, 1918.

⁴ Pro neshody s vedením univerzity musela škola ukončit v roce 1902 svou činnost.

⁵ CIPRO, M. Encyklopedie prameny výchovy. Galerie světových pedagogů 3. svazek, 20. století. Praha: nákladem vlastním, 2002.

⁶ VOROVKA, K. Americká filosofie. Praha: Sfinx, 1929, s. 195.

⁷ DEWEY, J. Demokracie a výchova. Praha: Leichterova filosofická knihovna, 1932, s. 246.

Právě Dewey byl propagátorem „koperníkovského obratu“ v pedagogice,⁸ z něž vychází princip pedocentrismu, tedy postavení dítěte do středu výchovného a didaktického zájmu na místo dosavadního důrazu na učební látku. Deweyovi pokračovatelé autorovy myšlenky dále rozvíjeli v rámci tzv. „progresivní pedagogiky“.⁹

Jestliže Deweyho pedagogická zkoumání byla zaměřena jak na předškolní výchovu, tak na vyšší školské stupně, další osobnost zasvětila svou vědeckou činnost dětem předškolního věku.

Maria Montessoriová (1870 – 1952) postavila svůj pedagogický postoj na filosofických základech pedocentrismu. Montessoriová vytvořila jedinečný systém, v němž vycházela z přirozených zájmů a potřeb dítěte, snažila se však probudit i odpovědnost a vnitřní kázeň, jimiž se dítě má dítě řídit svobodně bez zásahů vnějšího okolí. Úkolem učitele nebylo přímo na dítě působit, ale připravit takové prostředí a poskytnout takové věcné vybavení, které by dítě přitahovalo a zároveň stimulovalo jeho duševní a manuální rozvoj.

Profesní zájem Montessoriové poutaly mentálně zaostalé děti, v letech 1899 – 1901 přímo pracovala s postiženými dětmi. Při této činnosti vypracovala metodu, jejímž prostřednictvím dosahovali její svěřenci významných pokroků. V této souvislosti Montessoriovou neopouštěla otázka, jak je možné, že zdravé, ale zanedbané děti v běžných školách dosahují často horších výsledků, než její tehdejší postižení svěřenci. Brzy dostala možnost svou metodu aplikovat také u dětí zdravých. V lednu roku 1907 založila za tímto účelem svůj první „Dům dětí“ (Casa dei Bambini) v Římě.

Montessoriová vychází z předpokladu, že stejně jako fyzický, také duševní vývoj je předem stanovený a plánovaný. Dospělý se má zbavit autoritativnosti a vytvořit dítěti podnětné a láskyplné prostředí, jež uspokojí jeho pozornost, vnímavost a tvořivost, bude odpovídat potřebám i fyzickým možnostem dětí a stane se jejich vlastním světem.

Základem metody M. Montessoriové je použití didaktického materiálu, určeného k rozvoji smyslů. Děti mají svobodu v jeho výběru i délce použití. Jednotlivé didaktické pomůcky popisuje ve své „Příručce vědecké pedagogiky“ (Manuale di pedagogica

⁸ Pojem „koperníkovský obrat“ je užíván pro zdůraznění takové významné změny v teoretické pozici, která je v podstatě reverzí pozice tradiční. Jako první jej použil pro charakteristiku (vlastní) filosofie Immanuel Kant.

⁹ Progresivismus je směr výchovy opírající se o pragmatickou filosofii, který staví do středu vzdělání potřeby a zájmy dítěte a usiluje o jejich optimální rozvoj. Škola je nástrojem socializace, proto má být třída společenstvím, ve kterém žáci společně pracují na řešení problémů. Hlavní metodou práce má být projektová metoda a problémové vyučování. Viz PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 1998.

scientifica) z roku 1921.¹⁰ Důležitým prvkem jejího systému je rovněž myšlenka aktivní kázně. Děti mají možnost volného pohybu a výběru činností, jediným omezením je pořádek a slušné chování. Disciplinovaný není ten jedinec, který je znehybněn a umlčen, ale ten, který je pánem sebe sama. Podstatou systému M. Montessoriové je idea svobodné spontánní aktivity, podporované stimulující pomocí a respektem učitele k osobnosti dítěte, přičemž rozvoj smyslů a motoriky za pomoci upraveného didaktického materiálu stojí na prvním místě. Odtud plyne základní princip realizovaný v každodenní práci dítěte ve třídě: nabídka ano, direktivní příkaz ne. Je třeba ještě znovu zdůraznit novou myšlenku týkající se proměněného postavení učitele ve výchovně vzdělávacím procesu, tj. pozice tzv. „nepřímého vedení“ dítěte. Dospělý se nevzdává své role otevírat cesty dítěti a vést ho, avšak nedirektivním přístupem. Z tohoto důvodu je nutné didaktizovat prostředí, v němž se dítě pohybuje. Dítě je tedy ovlivňováno použitím pomůcek, jimiž je jeho učební svět vybaven. Tyto pomůcky pak zprostředkovávají takové podněty, které učitel pokládá za významné proto, aby dítě bylo rozvíjeno. Tím, že učitel obměňuje materiální didaktické vybavení, na základě vlastního plánu postupně obměňuje i působení podnětů působících na dítě.

Zkoumání v oblasti předškolní výchovy ovlivnil i vrstevník Montessoriové, rovněž lékař a psycholog, Švýcar **Edouard Claparède** (1873 – 1940). Podílel se na vedení psychologické laboratoře ženevské univerzity, stál v čele Institutu J. J. Rousseaua. V roce 1915 získal hodnost profesora experimentální psychologie. Institut J. J. Rousseaua založil v roce 1912, kde jako experimentální psycholog rozvíjel další pozorování dítěte. Claparède si dítě neidealizuje, ale pozoruje jej očima vědce a experimentátora, jenž se snaží postavit pedagogiku na vědecký základ.¹¹

Svůj přístup k výchovné problematice označuje Claparède jako „funkcionální výchovu“. „Funkcionální výchova“ je ta, jež vychází ze zájmů a potřeb dítěte a na jejich základě vzbuzuje jeho aktivitu. Smyslem výchovy je příprava pro život. Má-li výchova připravovat pro život, musí být sama životem. Má tedy vycházet z přirozených vloh a tendencí dítěte a připravovat pro něj aktivity, jež budou odpovídat okruhu jeho zájmů.

¹⁰ CIPRO, M. Encyklopedie prameny výchovy. Galerie světových pedagogů 3. svazek, 20. století. Praha: nákladem vlastním, 2002.

¹¹ J. Cach připomíná Uhrovo hodnocení Claparèda jako budovatele pedopsychologie a experimentální pedagogiky vyššího stupně na podkladě „syntetického zachycení duševního vývoje dětského“ a hledání smyslu dětství. Takto se Claparède blíží Deweyovi, Decrolymu a dalším stoupencům funkcionální pedagogiky. Viz CACH, J. Pedagogika a vědy jí blízké v Československu v letech 1918 až 1938. Praha: UK, 1996.

Protože rané dětství je postaveno především na zmocňování se okolního světa pomocí hry, je třeba dát dítěti možnost hrát si a využívat svou vnitřní sílu k seberozvoji, a to jak po stránce psychické, tak i fyzické.¹²

Claparède nevytvořil žádnou novou filosofii výchovy, nýbrž přispěl k vědeckému bádání v oblasti pedagogické psychologie a teorie výchovy. Vědecká bádání uskutečňoval především v pokusné mateřské škole, kterou zřídil při ústavu J. J. Rousseaua a nazval „La maison des petits“. Při své práci se snažil využívat ty metody, které přibližují psychologii vědeckým postupům přírodních věd, tedy zejména experimentaci a pozorování. Zatímco pozorování probíhá v přirozené situaci v každodenním životě a zaznamenává spontánní chování a aktivity dítěte, experiment toto pozorování záměrně navozuje v připravených situacích, které by spontánně nenastaly. Umožňuje tak poznat nejen to, co jedinec dělá, ale co je schopen dělat.

V publikaci „Psychologie dítěte a experimentální pedagogika“ (Psychologie de l'enfant et pedagogie experimentale, 1905)¹³ se zabývá specifiky dětského věku, zejména zájmy dětí a psychologickým významem hry. Podle Claparèda je dětství obdobím hry a nápodoby. Hra má funkcionální úlohu, neboť rozvíjí určitou psychologickou nebo fyziologickou funkci. Rozlišuje dvě skupiny – „hry všeobecné“ (hry smyslové, motorické a psychické) a „hry speciálních funkcí“ (hry bojovné, lovecké, sociální, rodinné a napodobivé). Dítě se neliší od dospělého absencí zkušenosti, ale potřebou tuto zkušenost získat. Jeho instinktivní tendence k rozvoji je pudí, aby činilo vše, co je nutné k tomu stát se dospělým.

Claparède se pedagogickým otázkám věnuje v dalších dvou spisech: „Škole podle míry“ (L'ecole sur mesure, 1921) a „Funkcionální výchově“ (L'éducation fonctionnelle, 1931). V prvním z nich vychází z kritiky soudobé školy, jež žáky individuálně nediferencuje a nevšímá si kvality jejich vloh. Hledá proto způsoby organizace výuky, které by zajišťovaly respekt k vlohám žáků a dochází k závěru, že nejlépe by tomuto požadavku vyhovoval systém volitelných předmětů. Ty by zajistily možnost svobodně seskupovat předměty podle osobitých schopností a možností jednotlivců.

¹² V obecném pojetí se jedná o teorii, která tvrdí, že civilizace je demokratickou společností expertů, v níž ekonomický růst a blahobyt obyvatel závisí převážně na racionálních znalostech. Proto vyžaduje stále více odborně připravených jedinců, od nichž očekává stále vyšší kvalifikaci, za niž jim nabízí vysoký sociální statut. Viz PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 1998.

¹³ CIPRO, M. Encyklopedie prameny výchovy. Galerie světových pedagogů 3. svazek, 20. století. Praha: nákladem vlastním, 2002.

Díky svému bádání i praktickým školským experimentům je Claparède považován za spoluzakladatele tzv. „činné školy“, která nestaví na trestech ani odměnách, ale výhradně na dětském zájmu. Proti pasivitě, encyklopedismu a autoritativnosti staví tvořivou činnost žáka v procesech poznávání a učení.¹⁴ V Československu byli propagátory „činné školy“ všichni teoretikové, kteří se pokoušeli o formulování záměrů nové školské reformy. Na tomto místě můžeme jmenovat alespoň tři hlavní osobnosti, mezi které patří O. Chlup, J. Uher a V. Příhoda.

Dalším z významných teoretiků a praktiků pedagogiky, jehož práce a metody ovlivnily i vývoj pedagogického myšlení v našem prostředí,¹⁵ byl Belgičan **Ovide Decroly** (1871 – 1932). Narodil se v Belgii jako syn francouzského průmyslníka. Vystudoval lékařství a obor ho zaujal do té míry, že v roce 1901 založil v Bruselu „Institut pro slabomyslné“.

Na naléhání přátel nadšených metodami jeho práce s postiženými dětmi otevřel Decroly v roce 1907 „Školu Ermitáže“, jejímž heslem bylo „škola pro život a životem“. Vnitřní podstata školy byla postavena na dvou primárních principech: jednak na myšlence „globalizace“ a dále na zásadě „zájmových center“. Defektolog Decroly došel k podobnému názoru jako Montessoriová, tedy co je dobré pro děti postižené, musí být ještě účinnější ve výchově dětí zdravých. Vycházel z toho, že mysl dítěte, která vstupuje do styku se světem, reaguje na něj ve třech fázích: „pozoruje – tvoří si asociace myšlenek – vyjadřuje se citem, myšlenkou, slovem, činem“.¹⁶ Decroly byl přesvědčen, že tradiční dobová škola uvedené fáze nerespektuje, a proto neodpovídá dětské psychice.

První z Decrolyových principů, tzv. „globalizace“, vychází z myšlenkových pramenů celostní psychologie (Gestaltpsychologie)¹⁷ a pro Decrolyho představuje základní pedagogické východisko. Podle tohoto východiska je pro dítě snazší

¹⁴ ŠTVERÁK, V. Stručné dějiny pedagogiky. Praha: SPN, 1982. a PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 1998.

¹⁵ Šířitelem a podporovatelem Decrolyovy „globální metody“ ve vyučování u nás byl V. Příhoda.

¹⁶ MATULČÍKOVÁ, M. Moderní vyučování. Vol. 14, roč. 2007, s. 24-25.

¹⁷ Předmětem studia tvarové zaměřené psychologie je zkoumání psychických fenoménů celostní (holistické) povahy, a to s využitím metody introspekce (vhledu). Představitelé tohoto směru (Max Wertheimer, Kurt Koffka, Wolfgang Köhler) tvrdí, že psychické jevy, nemůžeme považovat za pouhou sumu částí, ale vynořují se v duševním světě jako fenomény samy o sobě. Celek je vždy něco jiného, než suma částí, z níž je sám složen. Tvar je komplexní a nadsumativní kvalita. Duševní proces je proto proces strukturování, tvoření celku. Prožívání je dáno do předem daných forem (struktur). Viz NEFF, V. Filosofický slovník pro samouky rebolí Antigorgias. Praha: Mladá fronta, 1993 a NAKONEČNÝ, M. Úvod do psychologie. Praha: Academia, 2003.

a přirozenější vnímat a vybavovat si celistvé obrazy (celky) než jednotlivosti. Princip se podle Decrolyho netýká jen vnímání, ale charakterizuje veškerou duševní činnost včetně myšlení a vyjadřování, má tedy univerzální platnost. V pedagogice „globální metoda“ dává přednost dynamice a funkčnosti učiva proti jeho atomizaci a roztržitosti.

Druhá zásada, tzv. „zájmová centra“, mají dítěti pomoci poznat sebe sama i okolní sociální prostředí. Činnosti, které determinují výběr „center zájmů“, mají uspokojovat celkem čtyři skupiny potřeb: a) potřebu potravy, b) ochrany před nepohodou, c) před vnějším nebezpečím a d) potřebu práce pro společnost. Školní předměty Decroly sdružil do následujících témat: dítě a jeho organismus, dítě a zvířata, dítě a věci, dítě a rostliny, dítě a společnost, dítě a vesmír. Práce se žáky v rámci uvedených témat sestává ze tří fází – pozorování, asociace, vyjadřování. Cipro spatřuje hlavní přínos Decrolyho v důsledném uplatnění psychologie v pedagogické praxi, snaze o spojení školy se životem, prosazování užití exaktních metod výzkumu v pedagogice a oddanosti ve vzdělávání dětí zdravých i handicapovaných.¹⁸

Charakteristika představených osobností ukazuje možnosti, které se otevíraly před českými a československými teoretiky i praktiky při hledání východisek moderní české školy. Zvláště čeští teoretikové, kteří tyto podněty pečlivě studovali při svých zahraničních studijních stážích, přinesly na českou půdu přesvědčení, že „činná škola“ je natolik závažným kontrastem proti fröblismu a herbartismu, že není možno její principy opomenout. Tak se teorie péče o předškolní dítě v reformní poloze, vytvořená překvapivě dětskými lékaři, stává trvalou součástí české meziválečné předškolní pedagogiky.

¹⁸ CIPRO, M. Encyklopedie prameny výchovy. Galerie světových pedagogů 3. svazek, 20. století. Praha: nákladem vlastním, 2002.

3. Předškolní výchova v Československu v kontextu návrhů na reformu školství v letech 1918 až 1938

3.1 Úkoly školské soustavy v Československu po roce 1918

I když je tematika této diplomové práce orientována na oblast nepovinného vzdělávání v období předškolním, přesto nelze pominout kontext vyšších školských stupňů, které často ve svém úsilí s existencí předškolních institucí počítají. Proto pro ucelenost pohledu, který máme na mysli především, jsme do této práce zařadili celkový pohled na boj o školskou reformu, v jehož rámci se nemůžeme vyhnout ani charakteristice vyšších školských stupňů.

3.1.1 Situace v československém školství v roce 1918

Konec první světové války přinesl rozpad habsburského Rakouska-Uherska, které bylo rozděleno na řadu následnických států. Nově vzniklé Československo bylo z hlediska kulturního rozvoje rozděleno na tři různorodé části – české země s deseti milióny obyvatel, kde bylo dosaženo téměř úplné gramotnosti, Slovensko se třemi milióny obyvatel s gramotností přesahující osmdesát procent a Zakarpatskou Ukrajinu, na jejímž území žilo šest set tisíc obyvatel. Gramotnosti zde nedosahovala ani polovina obyvatel.¹

Československo pak převzalo dvě zcela odlišné školské soustavy (předlitavskou a uherskou), které se lišily jak organizací, strukturou, tak i tradicí a výchovně vzdělávacími zásadami. Jedním z prvořadých úkolů se proto stal požadavek sjednocení těchto dvou školských soustav na jednotných principech.

Československá školská soustava převzala školskou legislativu založenou na rakousko-uherském zákonu z roku 1869. V době vzniku Československa byl zákon v platnosti již padesát let, během nichž získalo školství výrazné konzervativní rysy, které nevyhovovaly podmínkám nového demokratického státu. Existence povinného

¹ Kuzmin uvádí, že na úrovni gramotnosti se kromě teritoriálních rozdílů, měla vliv také národnost. Odkazuje ke sčítání lidu z roku 1921, kde v úrovni gramotnosti osob starších 6 let vedli Němci (96,7%) o jednu desetinu procenta před Čechy, následovaní Poláky (92,3%), Maďary (87,9%), Židy (83,6%) a Slováky (80,7%). Výčet uzavírají Ukrajinci s nejnižší mírou gramotnosti (36,4%). Na území Zakarpatské Ukrajiny dovedlo číst a psát pouze 32,1% Ukrajinců. V této souvislosti je důležité připomenout, že ve shodě s oficiální tezí „čechoslovakismu“ je gramotnost Čechů a Slováků rozlišována podle země, tzn. je počítáno s „Čechoslováky“ v Čechách a „Čechoslováky“ na Slovensku. Viz KUZMIN, M. N. Vývoj školství a vzdělání v Československu. Praha: Academia, 1981.

předmětu náboženství a církevních škol, nejednotnost všeobecné školy druhého stupně aj. byly spatřovány jako přežitky.

Následky rakousko-uherské národnostní diskriminace na území nově vzniklého Československa se v oblasti školství projevovaly nižší úrovní českých středních a vysokých škol (v porovnání s německými) a také pohraničních škol národních. Na Slovensku a v Zakarpatské Ukrajině neexistovaly střední a vysoké školy vůbec, národních škol bylo minimum. Klíčovým úkolem, před nímž stála nová školská soustava tedy, bylo kromě unifikace a demokratizace také odstranění národnostní diskriminace.

3.1.2 Ideové hledání reformy školství v období první republiky

Myšlení dobové pedagogické veřejnosti opřené o studium pramenů přináší otevření pohledu na studovanou problematiku se zdůrazněním idejí, které jsou aktuální i v současnosti. Ve výnosu prvního ministra školství a národní osvěty Gustava Habrmána z konce listopadu 1918 se můžeme dočíst: „Profesoři a učitelé jsou v denním styku s duší mládeže. Bylo by nenahraditelnou ztrátou, kdyby našeho politického osvobození nebylo výchovatelsky využito. Budiž vykořeněn jed, který nalávala do duše české mládeže bývalá vídeňská a maďarská správa. (...) Blízká budoucnost má vybudovati československé školství na nových základech ve smyslu demokratického a sociálního pokroku.“²

Krátce po vzniku republiky (již v prosinci 1918) vydal Josef Úlehla³ „Osnovu zákona o národním školství“,⁴ v níž podává návrh na školskou reformu po stránce organizační i obsahové. Dítě zejména v prvních letech školní docházky má být uvolněné, škola má pro něj představovat místo radosti, v němž je přihlíženo k jeho individuálním schopnostem a zájmům, a ve kterém si dítě může samo volit předměty nepovinné a volitelné. Úlehla zdůrazňuje nezastupitelný význam fyzické práce a navrhuje, aby se všechny děti mezi 14. a 15. rokem naučily nějakému řemeslu.

² VRÁNA, S. Idea volné školy a její vývoj za posledních 30 let. Brno: Vydavatelský odbor Ústředního spolku jednot učitelských, 1936, s. 19-20.

³ Josef Úlehla (1852 - 1933), ředitel a inspektor českých škol ve Vídni. Zabýval se organizací školství, propagoval nutnost vysokoškolského vzdělání učitelstva, jeho pracovní samostatnost a tvořivost. Odmítal herbartismus a požadoval zapojení žáka na vzdělávání a jeho samostatnost. Viz Všeobecná encyklopedie ve čtyřech svazcích. Díl 4. Praha: Diderot, 1998.

⁴ Zde Úlehla odkazuje k národnostnímu aspektu školství, nejedná se o typ školy prvního stupně.

Školu si představuje jako jednotnou, avšak současně vnitřně diferencovanou a autonomní instituci, v níž působí samostatný a iniciativní učitel.⁵

První výsledky horečnaté práce československého učitelstva na idejích školské reformy, jež měla pomoci vybudovat československé školství ve vlastním osvobozeném státě, byly prezentovány již po prvních dvou letech samostatnosti na „Prvním sjezdu československého učitelstva a přátel školství v osvobozené vlasti“. Tento sjezd se konal v Praze ve dnech 1. – 3. července 1920 pod patronací prezidenta republiky T. G. Masaryka, který svým projevem sjezd oficiálně zahájil. Význam a dobový vliv Masarykových myšlenek a osobnosti nás vede k tomu, abychom se v této práci věnovali jeho řeči k československému učitelstvu podrobněji. Naší motivací je v první řadě to, aby se nám podařilo lépe proniknout do nálad a myšlenkových proudů počátků první republiky.

Hned v úvodu projevu Masaryk upozorňuje, že současné požadavky na reformu školy zařazuje do mezinárodního kontextu. Tyto problémy nejsou vlastní pouze Československu, ale jsou diskutovány i na půdě francouzského parlamentu či na sjezdu učitelstva v Německu a jinde. Cílem „Prvního sjezdu československého učitelstva“ má být pochopení smyslu toho, co se v Evropě ve vzrušené popřevratové době děje: „Je doba nadšení a v té době každý podle svých sil rád se podřizuje, jak říkáme, tomu všeobecnému proudu a je lidské, že velká činnost přestává a vrací se pak, abych to řekl jedním slovem, starý člověk, zvyk. To velké nadšení krátké doby není celá ta revoluce, jak správně bylo řečeno. Tu revoluci musíme teprve dokonat a dokonávat stále. To je úkolem především také školy, aby byla spoluorganismem, té klidné a řeknu drobné revoluce, která nás čeká.“⁶ Škola má podle Masaryka být vpravdě národní – výchova člověka v lásce k vlasti a národu na základě českých ideálů a historie má být prvním úkolem školy a učitele. Škola by se měla stát místem sociální rovnosti - vzdělání má být demokratické.⁷ Dále má škola vychovávat v úctě k práci duchovní i fyzické. Masaryk odsuzuje aristokratismus umožňující nečinnost a zdůrazňuje povinnost každého člověka

⁵ Úlehlův návrh, který prezentoval na schůzích učitelstva v Brně, se nesetkal s úspěchem. Odmítnuta byla jeho myšlenka volného dítěte v 1. a 2. ročníku, ale i další části návrhu. Ulehla sám ve své brožuře z roku 1919 „Úvaha o budoucí volné škole československé“ hořce poznamenává, že reakce učitelstva prozradila zakotvenost ve starém rakouském způsobu uvažování, které zakazuje vše, co není přímo nařízeno. Viz VRÁNA, S. Idea volné školy a její vývoj za posledních 30 let. Brno: Vydavatelský odbor Ústředního spolku jednot učitelských, 1936.

⁶ MASARYK, T. G. O škole a vzdělání. Praha: SPN, 1990, s. 121.

⁷ Masaryk zde naráží jednak na rovný přístup ke vzdělání pro všechny děti bez rozdílu příslušnosti k sociální vrstvě a zároveň odkazuje k dobové tendenci laicizovat obsah školního vzdělávání.

k práci. V této souvislosti uvažuje nejen o práci, ale i o hře a zábavě, které pomáhají v životní rovnováze z hlediska zdravotního a sociálního. Současně s tím však upozorňuje na důležitost vedení k ušlechtilému způsobu zábavy.

Řečník v dále projevu zdůrazňuje, že škola musí předávat odborné vědomosti a vychovávat v úctě k vědecké přesnosti a vést k poznání pravdy skrze vědu. Věda je pro Masaryka mravní mocí, která je všeobecně uznávána a slouží ke soudržnosti dětí i celé společnosti. Dále je nutné, aby škola připravovala mládež všeobecně, v Masarykově pojetí filosoficky a mravně. Děti se mají seznamovat s tím, co je pro jejich národ i pro ně samotné „svaté“ a těmto ideálům se podřizovat. Je-li dítě seznamováno se společenskými hodnotami, je tak zároveň vychováváno politicky. Ne však ve smyslu stranickém, ale hodnotovém, v uznávání myšlení a v hledání pravdy. Jedině jsou-li dodrženy všechny uvedené požadavky, může se škola v Masarykově smyslu stát „školou vzdělání“. Masaryk si byl současně vědom, že kromě starosti o vědění, národnostní uvědomění a mravnost je třeba pečovat o kultivaci estetické dimenze lidství a zdůrazňoval proto nezastupitelnou úlohu umění a krásna obecně ve vzdělávání.

Učitelé podle Masaryka nesmí nikdy zapomínat, že není důležité pouze to, co se děti učí, ale i jakým způsobem. Proto mají učitelé vzdělaní v metodě umožňovat dítěti, aby „od samého počátku podle schopností, stáří a zralosti bylo vedeno k tomu, aby přemýšlelo a našlo si správnou cestu, jak luštit malé i větší problémy“. Tím škola připravuje mládež na úspěšné řešení budoucích životních problémů a vybavuje ji k tomu odpovídající metodou myšlení.

Reformu škol nelze realizovat pouze halasnými hesly a dobrou vůlí, ale rozumným nastavením cílů a realistickým časovým plánem jejich uskutečnění – „raději méně, ale dobře udělat“, radí Masaryk. Jedině tak se škola stane centrem kulturního dění každé obce a převezme funkci, kterou v dřívější společnosti hrála církev.⁸

V závěru své řeči se Masaryk obrací k politické současnosti a vyzdvihuje fakt, že jak děti, tak učitelé i rodiče mohou žít pravdivě, protože se již pro své názory nemusejí obávat represí ze strany církve či státu. Demokratická výchova k pravdivosti představuje pokrok pro celou společnost. Vychování se však netýká jen dětí: „o dítě nemám starosti“, říká Masaryk. O co jde především, je převychování všech. Změnit

⁸ Vrána ve své publikaci uvádí citace z téhož projevu, jež se v Cachově výboru z díla nevyskytují. Použité teze odkazují k Vránovým citacím z Masarykova projevu. Viz VRÁNA, S. *Idea volné školy a její vyvoj za posledních 30 let*. Brno: Vydavatelství odbor Ústředního spolku jednot učitelských, 1936, s. 26.

a „odrakouštit“ myšlení je úkol, který stojí před každým jedincem, jenž jej může provést pouze sám na sobě. Jaká je tedy role učitele? „Učitel není jen učitelem, ale on je živým příkladem a příklad dělá více než mluvení. Učitel – to není jen „učit“, nýbrž „učit se“. A když dítě pochopí, a v tom spočívá pravdivost poměru dítěte k učiteli, že sám učitel směřuje stále k něčemu, že tu energii v hledání pravdy, kterou slovy vštěpuje, sám na sobě životem prokazuje – vykovává to, oč nám běží.“⁹

Povšimněme si nyní, co proklamoval vlastní učitelský sjezd. Především položil důraz na svobodu – dítěte, učitele a pedagogické práce. Projevy se, podle Vrány až příliš romanticky, obracejí k názorům E. Keyové a L. N. Tolstoj, a to zejména proto, že praktické zkušenosti se svobodou v rámci pedagogického procesu chyběly. Dále se sjezd vyslovil pro zavedení jednotnosti ve vyučování a v organizaci škol. Školy by měly tvořit jednotný školský systém zahrnující školy mateřské, obecné, měšťanské i střední.¹⁰ Vysloven byl rovněž požadavek postátnění, odcírkevnění a odpolitizování škol.¹¹

Roky 1920 až 1928 představovaly ve školství období příprav a plánů. Rozvíjela se diskuse o tom, co a jak by se mělo reformovat, ale k vlastní reformní pedagogické práci docházelo jen na individuální rovině reprezentované tzv. „učiteli pokusníky“.

Sami učitelé se však začali zajímat o vlastní vzdělávání. Ze soukromé iniciativy byla založena „Škola vysokých studií pedagogických“¹² v Praze a Brně, pořádaly se četné kurzy a přednášky v sídlech univerzit i na venkově.

Teprve od přelomu 20. a 30. let došlo k realizaci tzv. „reformních škol“. Na rozdíl od individuálních reformních pokusů, které probíhaly na úrovni třídy, převzaly tyto školy reformní principy na úrovni celé školy a celého učitelského sboru. Idea volné reformované školy se začala realizovat zpočátku pouze v omezeném počtu na několika pokusných školách. Reakcí na čilý pedagogicko-reformistický ruch bylo rozhodnutí ministerstva školství umožnit od začátku školního roku 1929/1930 třem pokusným

⁹ MASARYK, T. G. O škole a vzdělání. Praha: SPN, 1990, s. 124.

¹⁰ Školským systémem období první republiky a funkcí jeho jednotlivých stupňů se budeme zabývat v dalším textu této kapitoly.

¹¹ Vrána (v roce 1936) s hořkostí konstatuje, že jen málo z těchto úkolů se podařilo splnit. Viz VRÁNA, S. Idea volné školy a její vývoj za posledních 30 let. Brno: Vydavatelský odbor Ústředního spolku jednot učitelských, 1936.

¹² Soukromá „Škola vysokých studií pedagogických“ vznikla z podnětů O. Chlupa v roce 1921, jako odpověď na neuskutečněné návrhy na vysokoškolské vzdělání učitelů nižších stupňů. Škola byla vydržována Československou obcí učitelskou.

školám pracovat podle nového reformního vzoru V. Příhody (v roce 1938 bylo těchto škol již okolo dvou stovek).

Z hlediska organizačního šlo o školu jednotnou, vnitřně diferencovanou, postavenou na demokratických principech tak, aby se všem dětem dostalo rovné příležitosti ke vzdělání na jednom typu školy. Do těchto škol byly přijímány všechny děti počínaje šestým školním rokem, které byly v rámci školy rozdělovány podle svých schopností, zájmů a potřeb. Během studia mohly být děti přearazovány do různých skupin podle toho, jak prospívaly v učení. Tento způsob činnosti měl zajistit prostor pro individuální i skupinovou činnost dětí. Na poli vnitřní školské práce z hlediska pedagogiky, didaktiky a metodiky stavěly pokusné školy na aktivitě a důrazu na skutečný život. Škola neměla žáky připravovat na budoucí život, ale měla být, v duchu pragmatické pedagogiky, sama opravdovým životem, v němž má žák mít prostor pro rozvíjení svých schopností, mravnosti a správného jednání. Po stránce metodické se na pokusných školách uplatňovala zásada samočinnosti, tj. aktivity z vlastní vůle a vlastními silami. Žák měl mít svobodu v hledání, rozhodování a nesení odpovědnosti. Žáci tedy získávali vědomosti sami za pomoci vlastního rozumu a důvtipu.

Třicátá léta byla v pedagogické praxi charakteristická opravdovým reformním ruchem.¹³ Každoročně se konaly sjezdy učitelů, zkušenosti reformní praxe byly publikovány v knihách a časopisech, vydávaly se nové učebnice pro všechny vyučovací předměty, vznikaly nové školní pomůcky. Ministerstvo školství vydalo nové osnovy pro obecné školy (1930 a 1933) a pro školy měšťanské (1932). Osnovy již obsahovaly moderní pedagogické, didaktické a metodické zásady, čímž byla vytvořena půda pro realizaci vnitřní reformy školství. V letech 1930 a 1931 učinil stát první krok k hlubšímu vzdělání učitelstva, kdy po svépomocných vzdělávacích institucích, o nichž jsme referovali výše, povolil otevření státní pedagogické akademie nejprve v Praze a dále v Brně a Bratislavě. Tyto instituce však stále neměly vysokoškolský statut.

Po stránce pedagogické byla charakteristická snaha o vycházení ze zkušeností žáků, ze životních situací a celků, jejich analýza a hlubší pochopení. Osnovy pro nejmladší žáky měly odstranit vyučování abstraktním pojmům a obrátit se k názorné konkrétnosti. Od pasivních metod práce se mělo přecházet k aktivitě a individuálnímu úsilí každého žáka, jemuž měl být dán prostor pro vlastní rozhodování i spolupráci s ostatními. Vztah

¹³ VRÁNA, S. *Idea volné školy a její vývoj za posledních 30 let*. Brno: Vydavatelství odbor Ústředního spolku jednot učitelských, 1936.

mezi učitelem a žákem se měl dostat na partnerskou úroveň a vyučování mělo sledovat přirozené cesty psychologie a společenského dění.

Uvedení těchto tezí v život ani zdaleka neprobíhalo ve vzájemné shodě. Školství v sobě stále neslo rigiditu rakousko-uherského systému a ani pedagogičtí teoretikové nedokázali nalézt společnou řeč vedoucí k rozsáhlejším všeobecně přijímaným změnám.

3.2 Principy a proudy prvorepublikového školského systému

Abychom lépe pochopili praktický smysl reformních snah, považujeme za důležité ve stručnosti představit, čeho se reformy měly týkat po stránce organizační tím, že si představíme existující školský systém, jenž byl dědicem systému rakousko-uherského.

3.2.1 Školský systém první republiky a související zákonné normy

V závěru roku 1918 vzniklo nové československé „Ministerstvo školství a národní osvěty“ (MŠANO), které nahradilo rakousko-uherské „Ministerstvo školství a kultu“, a bylo pověřeno řízením školství na území celého Československa. Tím byla zajištěna návaznost školského systému. Na začátku roku 1919 byl tzv. zákonem o menšinových školách¹⁴ zajištěn vznik národních škol v národnostně smíšených pohraničních oblastech, kde byli Češi v menšině a kde české děti byly nuceny navštěvovat německé školy. Podle tohoto zákona měla být samostatná národní škola založena v místech, kde žilo více než 40 dětí hovořících společným mateřským jazykem. Menšinové školy byly řízeny přímo ministerstvem, tedy ne místní a okresní správou jako běžné školy národní. Uvedený zákon sledoval především české zájmy, protože byl platný pouze na území Čech, Moravy a Slezska. V roce 1919 vznikla řada dalších zákonných úprav. Díky jejich přijetí bylo dosaženo například zrušení celibátu učitelek, zrušení povinné účasti učitelů a žactva na církevních slavnostech a došlo i k dalším změnám, o kterých budeme informovat dále.

Nová ústava z roku 1920 (v člancích 119, 120 a 131) stanovuje, že veřejné vzdělávání má být organizováno v souladu s výsledky vědeckého bádání a dále že vzdělávání, jeho řízení a kontrola jsou v rukou státu. Poslední článek zajišťoval národnostním menšinám právo na vzdělání v mateřském jazyce.¹⁵

¹⁴ Zákon číslo 189/1919 Sb.

¹⁵ Zákon číslo 121/1920 Sb., 122/1920 Sb.

Nejvýznamnějším zákonem zaměřeným na národní školy¹⁶ byl „Malý školský zákon“ z roku 1922.¹⁷ Od zákona se očekávalo, že poskytne československé škole právní základ a stanoví její hlavní cíle, organizaci a strukturu. Zákon však předpokládané formulace o cílech a úkolech neobsahoval, a tak se v těchto ohledech národní škola i nadále opírala o „Velký školský zákon“ z roku 1869. Mezi povinné předměty se nově dostaly ruční práce a občanská nauka, která v systému dostala stejnou váhu jako náboženství. Žáci bez vyznání mohli být z hodin náboženství osvobozeni. Toto osvobození se týkalo jak žáků, jejichž rodiče si nepřáli, aby náboženství navštěvovali, tak i žáků, kteří se hlásili k náboženství, jež nebylo v Československu uznáno. Školský zákon revidoval některé články školské organizace - například mělo dojít k postupnému snížení počtu žáků z 80 na 60 v jedné třídě, částečně bylo povoleno koedukované vyučování apod. Předškolní stupeň nebyl v zákoně zohledněn.¹⁸

Struktura národní školy byla vytvořena pro naplnění povinnosti školní docházky a zahrnovala jednak osmiletou obecnou školu na venkově a jednak pětiletou obecnou školu s tříletými měšťanskými školami ve městech. „Malý školský zákon“ tedy neodstranil rozdíly ve složení předmětů na měšťanských a obecných školách a ponechal tak diskrepanci mezi povinným vzděláním mládeže městské a venkovské. Rozdílná míra připravenosti žáků tak vedla k diskriminaci při vstupu na vyšší stupně škol včetně školy vysoké.

Na úrovni středních škol existovala ve sféře všeobecného vzdělávání gymnázia a dále reálné školy. Vedle nich existovaly ještě učitelské ústavy a střední odborné školy průmyslové a obchodně ekonomické. Problém zásadní přestavby středního školství však nebyl v oficiálních kruzích vytyčen, a proto zůstal systém středních škol změnami nedotčen. Gymnázia a reálky si udržely statut výběrového článku státní školské soustavy, na něž navazovalo vzdělání vysokoškolské. Výběrovost byla dána jednak placením školného na soukromých institucích,¹⁹ jednak přísnými požadavky na kulturní a sociální vyspělost žáků, již v praxi dosahovali zejména děti z bohatších rodin. V roce 1919 byla uzákoněna unifikace středních škol na celém území Československa z hlediska osnov, učebnic, přijímání studentů, maturitních zkoušek atd. Došlo také

¹⁶ Ve smyslu výchozího stupně školní docházky.

¹⁷ Zákon číslo 226/1922 Sb.

¹⁸ Problematicke postavení mateřské školy ve školském systému první republiky věnujeme úvodní část čtvrté kapitoly této práce.

¹⁹ Vedle školného existoval systém osvobození od těchto poplatků, který umožňoval snížení či úplné zproštění placení jak školného, tak poplatků za zkoušky apod.

k zavedení povinné výuky českého jazyka (na Slovensku slovenštiny) bez ohledu na to, zda byla na dané škole vyučovacím jazykem či ne.

Kuzmin²⁰ k popsaným změnám poznamenává, že z celkového pohledu na prvorepublikové školství nepředstavovaly tyto kroky žádnou revoluci. Československý stát provedl pouze nejnutnější změny potřebné pro přizpůsobení školství novým právním podmínkám a v zásadě ponechal v platnosti starý rakouský školský systém. Protože ze strany státu nebyly vyřešeny základní problémy školské soustavy (zejména problematika jednotné školy), začaly se jako reakce na stávající stav objevovat pokusy o reformu škol zdola. Ve snaze o uvedení výsledků bádání na poli pedagogiky, psychologie a dalších věd do praxe, začali přední školští činitelé zakládat experimentální školy (jednotlivé reformní návrhy a praktické školské pokusy si představíme dále). V reformním hnutí z 20. a 30. let se mezi nejvýznamnější experimenty řadí pokusy vytvořit jednotnou všeobecně vzdělávací školu, která by byla vnitřně diferencovaná podle schopností žáků, a která by umožnila dosáhnout vyššího vzdělání i dětem ze slabších sociálních vrstev. Praxe ověřená na reformních národních a měšťanských školách, měla být dále rozšiřována na všechny typy škol od mateřské po univerzitu. Hlavní osobnosti a s nimi spojené proudy těchto pokusů si představíme v následujícím textu.

3.2.2 Těžiště a osobnosti reformního hnutí

Reformní hnutí ve 20. a 30. letech představuje ojedinělé období charakteristické zvýšeným úsilím jak na poli pedagogické praxe, tak mezi teoretiky. Vzhledem k tomu, že se jednalo o hnutí neoficiální, tzn. nekoordinované státem, vykazovalo vysokou míru roztržitosti ve skupinách, sledující rozličné psychologické a filosofické směry. Představitelé dvou nejvýraznějších názorových proudů sídlili v centrech v Praze a Brně. Představitelem pražského křídla se stal Václav Příhoda, nadšený propagátor amerických vzdělávacích metod, měření exaktních výsledků pedagogického procesu a zastánce pragmatismu a behaviorismu. Brněnské centrum bylo organizováno při pedagogickém semináři FFMU a VŠSP, další platformu tvořila společnost „Nové školy“. Reprezentoval jej Otokar Chlup, jenž se více než na experimenty zaměřil na řešení koncepčních otázek nového systému. Správnou cestu pro Chlupa představovala organická syntéza domácích a zahraničních tradic. Obě křídla získala své přívržence

²⁰ KUZMIN, M. N. Vývoj školství a vzdělání v Československu. Praha: Academia, 1981.

i odpůrce. Z Chlupových spolupracovníků se více zmíníme o Janu Uhrovi, který se, jak jsme již uvedli výše, zasloužil o formulaci konkrétních reformních návrhů.

Vzhledem k významu těchto tří osobností v období zápasů o školskou reformu v Československu považujeme za důležité přinést v dalších řádcích alespoň stručnou informaci o jejich životě a díle, jež bylo ovlivněno studiem, zahraničními zkušenostmi a v neposlední řadě osobními rysy, postoji i životními osudy.

Václav Příhoda (1889 - 1979) patřil k nejdynamičtějším osobnostem meziválečné pedagogiky. Dvakrát²¹ se vydal na studijní cesty po Spojených státech, aby se na tamějších pedagogických fakultách osobně seznámil s myšlením tehdejších významných pedagogických osobností mezi něž patřil J. Dewey či E. L. Thorndike²² a další průkopníci „pracovních metod“ a „kvantitativní pedagogiky“. Po návratu se Příhodovi podařilo získat četné spolupracovníky ale i konkrétní školy (např. v Praze - Nuslích, Humpolci a Zlíně), které se pod jeho vedením rozhodly zapojit do pokusů o realizaci reformy v duchu jeho koncepcí. Příhoda se odvrátil od tradicionalistických tendencí v pedagogice a postavil proti nim pedagogickou koncepci založenou na pozitivismu a statistických metodách. Jeho pedagogické bádání se obracelo zejména na přítomnost a budoucnost, přičemž proti evropské tradici stavěl americký behaviorismus a pragmatismus. Právě odklon od tradice a nekompromisní radikalismus přinesly Příhodovi i řadu odpůrců. Dynamika a charisma jeho osobnosti na druhou stranu dokázala podnítit pedagogickou diskusi, k níž Příhoda přispíval návrhy na racionalizaci školství a snahou o postavení pedagogiky na exaktní, tedy vědecký základ.²³

²¹ První cestu podnikl bez souhlasu školských úřadů, za což byl suspendován a disciplinární komisí odsouzen ke ztrátě dvou služebních let.

²² E.L. Thorndike (1874 - 1949) byl americký pedagogický psycholog, zakladatel individuální psychologie, představitel kvantitativní (měrné) psychologie, behaviorista. V roce 1921 založil v New Yorku Ústav pro pedagogické bádání. Viz PECH, O. Příruční slovník pedagogický. Praha: Československá grafická unie, 1939.

²³ Václav Příhoda se narodil v polabské vesnici Sáňy jako desáté dítě v rodině řídícího učitele. Malého Příhodu silně zasáhla nejen smrt matky, ale také některých sourozenců. Sám trpěl tuberkulózou, z níž se vyléčil až v gymnaziálním věku po zahraničních pobytech na jihu Evropy. Studoval na gymnáziích v Kolíně, Praze - Smíchově a úspěšně maturoval na gymnáziu v Křemencově ulici v Praze. V roce 1909 se zapsal na Filosofickou fakultu University Karlovy, kde studoval filosofii, germanistiku a romanistiku. Již v rámci tohoto studia vykazoval zájem o cestování a roku 1911 odjel na stáž do Štrasburku.

Po absolutoriu vyučoval na reálných gymnáziích v Praze (1919) a České Třebové (1921-22). Těžištěm jeho pedagogické praxe byla moderní filologie. První manželství Příhodovo neskončilo šťastně. Jeho žena po čtyřech letech manželství zemřela na leukémii. Také druhé manželství s Američankou M. Clarkovou bylo také poznamenáno tragédií, smrtí čtyřletého syna.

Již v roce 1919 začal pracovat na svém prvním spise zaměřeném na koncepci středoškolské reformy, který vyšel v roce 1925 pod názvem „Psychologický výběr ve výchově“. Mezitím se na radu Chlupovu

K otázkám výchovy a školské reformy přivedlo Příhodu popřevratové nadšení, během něž začala být požadována změna stávající školské soustavy. V roce 1922 podnikl první cestu do Chicaga, kde se na tamější univerzitě seznámil s experimentálními metodami v psychologii a pedagogice a statistickými metodami. Druhá cesta následovala v roce 1925, kdy studoval na Kolumbijské univerzitě u již zmíněného Deweye a Thorndika. Poslední Příhodovou studijní cestou byla návštěva Institutu J. J. Rousseaua v Ženevě. Tam se setkal mimo jiné s Claparèdem a mladým Piagetem. Po návratu v roce 1926 opět vyučoval na reálkách, ale začal působit i jako soukromý docent na „Škole vysokých studií pedagogických“ v Praze, kde přednášel o kvantitativní pedagogice, pedagogické statistice a experimentální pedagogice. Frekventanty školy byli učitelé z praxe, kteří usilovali o vyšší vzdělání. Mezi nimi nacházel řadu učitelů ochotných experimentovat a pracovat na pokusných školách. Příhoda prosazoval užití tzv. „globální metody“²⁴ ve výuce čtení a inicioval vydání nového slabikáře. V letech 1930 - 1932 byl jmenován do čela komise expertů pro reformu národní školy a podílel se na vypracování osnov pro měšťanské školy, v nichž uplatňuje zásady pracovní školy a kvalitativní i kvantitativní diferenciaci.²⁵

Starším současníkem a pozdějším velkým rivalem Příhodovým na poli zápasu o budoucí podobu českého školství byl **Otokar Chlup** (1875 - 1965). Zatímco Příhoda stavěl své pedagogické koncepty na vzorech americké školy a pedagogiky, čerpal Chlup především z evropských tradic. Pedagogické postoje Chlupovy byly ovlivněny jednak jeho přirozenou inklinací k humanitnímu typu vzdělávání, dílem pedagogických

zaměřil na psychologii a hygienu zkoušky. Výchozími se pro něj staly vlastní experimenty se studenty. Výsledky svých zkoumání využil v pozdějším habilitačním spise „Psychologie a hygiena zkoušky“ z roku 1924. První studijní pobyt na chicagské univerzitě jej inspiroval k sestavení pojednání „Psychologický výběr na školách amerických“, který vydává v roce 1927. Stěžejním dílem, v němž Příhoda formuluje to nejpodstatnější ze své reformní pedagogiky, se stala „Racionalizace školství“ z roku 1930. Kniha byla ostře odmítnuta O. Chlupem pro své behavioristické a pragmatické pojetí. Získala si však i příznivce zejména z řad učitelů, kteří se snažili pozvednout svou práci na vědeckou úroveň. Viz CIPRO, M. Encyklopedie prameny výchovy. Galerie světových pedagogů 3. svazek, 20. století. Praha: nákladem vlastním, 2002.

²⁴ Příhoda tak navázal na praxi O. Decrolye, o jehož činnosti s dětmi mentálně postiženými i zdravými za pomoci „globální metody“, jsme referovali v kapitole 2.

²⁵ „Kvantitativní diferenciaci“ se opírá především o předpoklad různé míry obecné inteligence měřené inteligenčním kvocienem. Diferenciaci lze provádět buď formou dělení do pracovních skupin jen v některých předmětech nebo formou pracovních družin ve všech předmětech, popřípadě úplnou individualizací. „Kvalitativní diferenciaci“ je podle Příhody počátkem odbornosti, ve které vidí podstatu moderního vzdělání. Podle tohoto kritéria se neučí všichni všemu (byť v různé kvantitě), ale každý něčemu. Tento požadavek se má realizovat zavedením volitelných předmětů. Viz CIPRO, M. Encyklopedie prameny výchovy. Galerie světových pedagogů 3. svazek, 20. století. Praha: nákladem vlastním, 2002.

osobností historie (z nich se odvolával zejména k J. A. Komenskému) a dále jeho politickou orientací směřující k levicovým myšlenkám. Chlupův obdiv ke kulturnímu dědictví a dějinám vůbec nám umožňuje pochopit jeho pozdějšího protestu proti redukci výchovného procesu na úroveň exaktní přírodovědy a proti snahám mechanicky měřit lidské schopnosti.²⁶

O. Chlup se aktivně účastnil polemik na téma školské reformy a v diskusním spektru patřil k odpůrcům tzv. školského reformismu zosobňovanému V. Příhodou, jehož názory jsme stručně nastínili výše. Sám Chlup se namísto behavioristické psychologie Thorndikovy a pragmatické pedagogiky v podání Deweye přiklonil k reformnímu hnutí tzv. „Nových škol“ propagovanému švýcarským psychologem A. Ferriérem, které svou

²⁶ Otakar Chlup se narodil v Boskovicích do početné rodiny drobného řemeslníka. Studoval gymnázia v Brně, Vysokém Mýtě a Kolíně. Po maturitě se zapsal na Filosofickou fakultu v Praze, kde studoval moderní filologii (češtinu a francouzštinu), filozofii a pedagogiku, posledně jmenovaný obor pod vedením F. Drtiny a F. Čády. Po absolutoriu začal vyučovat na reálce v Karlíně, posléze byl přeložen do Nového Města na Moravě. V téže době (1901) podnikl studijní cestu po Evropě (Anglie, Belgie, Švýcarsko). Po návratu opět vyučoval na reálkách v Praze a Náchodě. V Náchodě učinil rozhodnutí věnovat se teorii pedagogiky a vydal své studie „O etice a pedagogice“ (1905 - studie vyšla v ročence náchodské reálky.), „Mravní nemoci dětství a Kulturní boj o školu“ (obě z roku 1908). Zabýval se rovněž psaním článků a recenzí do pedagogických časopisů, v nichž informoval o pedagogickém ruchu ve světě a pomáhal tak otevírat cestu české pedagogické veřejnosti k moderním názorům na výchovu, zdůrazňujícím studium dítěte a jeho osobitost. Chlup se však neomezoval jen na zprostředkovávání informací, ale vyjadřoval i své kritické názory na stav tehdejší výchovy a školy, jimž vytýkal zvláště orientaci na náboženská dogmata, intelektualismus, předčasnou orientaci na odborný výcvik a nejednotnost výchovného působení. Nápravu viděl Chlup v tzv. „syntetické výchově“, která staví na všestrannosti předmětů, s nimiž se dítě během své vzdělávací dráhy setkává, a které ho rozvíjejí po všech stránkách. Chlupa upoutala myšlenka moderních francouzských filosofů Fouillé a Guyau o tzv. idejích - silách (idéas forces). Jedná se o ideje, které jsou spjaty s city a vůlí člověka a které jsou schopny realizovat se v jeho činnosti. Reforma školy má být podle Chlupa postavena na aspektu mravním a sociálním: „ideje sociální a mravní jsou (...) jediné způsobitelné státi se syntetickým pojítkem veškeré výchovy, a jen touto cestou dojdí k tomu, co je v podstatě cílem všech pokusů reformních na poli školy a vzdělání - postavit školu na jednotný názor světový, který může být jediné sociální a mravní.“ Viz CHLUP, O. K základním otázkám pedagogiky. Výbor z díla, Praha: SPN, 1957.

V letech 1910 - 1911 podnikl další studijní cestu do Německa a Francie, během níž obohatil své znalosti z experimentální psychologie (navštěvoval přednášky Wundtovy a Reinovy, v Paříži se seznámil s Binetem). Jeho pozdější skeptické stanovisko vůči snahám o přírodovědnou exaktnost pedagogiky bylo navázáno na tyto zahraniční zkušenosti, jejichž prostřednictvím mohl problematiku zblízka studovat.

Po vzniku republiky (v roce 1919) začal působit v Československém pedagogickém ústavu J. A. Komenského pod vedením O. Káderna a podnikl další studijní cestu, tentokrát do Holandska. Hluboké zážitky si přivezl zejména z návštěvy Naardenu, místa posledního odpočinku J. A. Komenského, který pro něj po celý život zůstával nejvyšší pedagogickou autoritou.

V roce 1920 se O. Chlup habilitoval na základě své studie „Paměť“ (1918). Roku 1923 se stal mimořádným profesorem na brněnské univerzitě. Od roku 1925 řídil „Školu vysokých studií pedagogických“ v Brně, od roku 1936 v Praze. V letech 1925 - 1926 založil a sám vyučoval v experimentální třídě v Brně, od roku 1927 řídil časopis „Nové školy“ a publikoval stati o aktuálních pedagogických tématech v soudobých odborných časopisech. Mezi těmito periodiky jmenujme například časopisy: „Pedagogické rozhledy“, „Česká věda“, „Střední škola“, „Naše věda“, „Nové školy“, „Česká mysl“ aj. V meziválečném období dále O. Chlup vydal svá stěžejní díla „Vývoj pedagogických idejí v novém věku“ (1925), „Pedagogika“ (1933), „Středoškolská didaktika“ (1935) a „Pedagogická encyklopedie“ (1938 - 1940), na níž spolupracoval s J. Uhrem a J. Kubálkem.

genealogií sahá až k učení J. J. Rousseaua. Proti Příhodově akcentu na kvantitativní stránku pedagogické práce postavil Chlup svou kritiku školského formalismu a zdůrazňoval studium dítěte a respektování jeho svébytné psychiky.

Třetí významnou osobností meziválečného pedagogického reformního ruchu byl **Jan Uher** (1891 - 1942).²⁷ Na základě zkušeností ze svých studijních cest do USA vydal v roce 1930 vydal obsáhlou studii „Základy americké výchovy“, ve které se přiklonil k humanitní tradici pedagogiky bez inklinace k jednostrannému propagování kvantitativních metod, tehdy v USA velmi populárních. Tímto dílem se Uher kriticky postavil proti Příhodovi, který studoval u stejných osobností jak v USA, tak v Ženevě, avšak ze svých studijních cest si přivezl názorovou orientaci, která stála v přesné opozici proti názorům Uhrovým.

A. Novák, literární historik a Uherův kolega s Filosofické fakulty Masarykovy Univerzity, hodnotí v „Přehledných dějinách české literatury“ z roku 1938 J. Uhra jako

²⁷ Jan Uher se narodil v Prostějově, kde vystudoval gymnázium. Po maturitě v roce 1910 byl z existenčních důvodů nucen hledat zaměstnání. Stal se učitelem obecných a měšťanských škol na různých místech Moravy a vzdělání si doplňoval samostudiem a navštěvováním ročního kurzu mužského učitelského ústavu v Brně. V roce 1918 se zapsal na Filosofickou fakultu Univerzity Karlovy, kde studoval češtinu a filozofii. Doktorát získal na základě práce o G. A. Lindnerovi. Velký formativní vliv mělo na Uhra období let 1919 - 1921, kdy působil jako osobní knihovník prezidenta Masaryka. Roku 1922 - 1923 podnikl studijní cestu do Německa a Švýcarska, kde pokračoval ve studiu u E. Claparèda, A. Ferrièra a J. Piageta. Svou první teoretickou práci „Problém kázně“ předložil roku 1925 jako podklad pro habilitaci na Filosofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Podobně jako Příhoda působil i Uher jako stipendista na „Teacher's College“ Kolumbijské univerzity v New Yorku, kde se seznamoval se soudobými směry americké pedagogiky zosobněnými Deweyem, Thorndikem aj.

Uhrova aktivita však nebyla omezena pouze na oblast vědeckého bádání, ale zaměřovala se i na věci veřejné. Aktivně se účastnil činnosti v rámci „Sokola“, „YMCA“, byl předsedou „Reformního sboru pro pražské školství“, místopředsedou hnutí „Nových škol“, předsedou „Pedagogického výzkumu“, spoluorganizátorem „Všeslovanských sjezdů pro výzkum dítěte“. Byl také činný v „Pedagogickém centru“ v Brně, působil jako pedagog na „Škole vysokých studií pedagogických“ v Brně a na „Pedagogické akademii“ tamtéž. Pro získání vyváženosti ve svých pedagogických názorech, podnikl studijní cestu do tehdejšího Sovětského svazu, jejímž výsledkem byla publikace „Několik pohledů na SSSR“ z roku 1934, která hodnotí situaci v tamním školství jak příznivě, tak kriticky.

V roce 1935 byl jmenován mimořádným profesorem Masarykovy univerzity v Brně a o dva roky později profesorem Univerzity Komenského v Bratislavě. Pedagogické činnosti v Bratislavě byl nucen se vzdát po březnu 1939. Na konci třicátých let pracoval Uher na pedagogicko-sociologickém výzkumu středoškolačů a podílel se na přípravě vydání již zmiňované „Pedagogické encyklopedie“. Období následující po mnichovské dohodě prožíval Uher těžce. Jako vedoucí představitel „Sokola“ vstoupil do odbojové organizace „Obrana národa“, v důsledku čehož byl nacisty zatčen a v roce 1942 v Německu popraven. I přes výjimečnou situaci pobytu ve vězení pokračoval (bez literárních zdrojů a pomůcek) ve tvůrčí práci na formulaci svých příštích spisů psychologických (Systém psychologie a Vývojová psychologie) včetně nástinu „Filosofie národní výchovy“. „Filosofie národní výchovy“ vznikla v letech 1940 - 1941. Až do roku 2004 nebyla z důvodu politického klimatu po roce 1948 a nezájmu o toto téma po roce 1989 nikdy vydána. Rozbor této práce včetně jejího úplného znění tak, jak se dochovala v rodinných archívech, podává J. Uhlířová v UHLÍŘOVÁ, J. Problémy československé školské reformy v meziválečném období. Díl 2. Praha: PedF UK, 2004.

věrného žáka Masarykova se zabarvením křesťanským a filosofickým i jako kritika Příhodovy psychologické a pedagogické orientace.²⁸

3.3 Problematika návrhů na novou podobu školy

Diskuse o nové organizaci výchovy a vzdělávání byla poznamenána řadou odborných i osobních střetů. Jak jsme uvedli výše, hlavní myšlenkové základny, které stály proti sobě v názorové opozici, byly vytvořeny okolo center v Praze a v Brně. B. Uher²⁹ připomíná, že zkoumání této problematiky je ztíženo absencí solidních historických studií a dostupné materiály z obou názorových křídel jsou nabitý emocemi a osobními invektivami, které jsou vzdálené vědecké polemice.³⁰

Důvody vzniku opozičních křídel nebyly pravděpodobně primárně osobní, nýbrž principální (později si ukážeme, jak se vztahy aktérů obou center vyvíjely). Oba jejich hlavní představitelé, V. Příhoda a O. Chlup, spolu měli přátelský vztah, o čemž svědčí fakt, že prof. Chlup měl v úmyslu umožnit dr. Příhodovi habilitaci na univerzitě v Brně. Také Chlupovy recenze na tehdejší Příhodovy práce vyjadřují spíše sympatie. První období diskusí reformistů se sice neslo ve znamení střetu rozdílných názorů, společným cílem však byla reforma československé školy. Rozštěpení reformního hnutí mělo pravděpodobně v první řadě důvody organizační: v Praze byly založeny hned dvě instituce, které si kladly za cíl zpracovat koncepci reformního školství. Byl to „Reformní sbor pro národní školství ve velké Praze“ vedený J. Uhrem a „Reformní komise Školy vysokých studií pedagogických“ v čele s V. Příhodou. Obě organizace vypracovaly návrhy školské reformy, které byly do jisté míry realizovány. I přesto, že se oba návrhy v určitých aspektech shodují, jednotlivé pojmy byly různými stranami chápány odlišně a tak mezi nimi došlo k principiálnímu rozkolu. Nyní se u těchto návrhů pozastavíme déle, provedeme jejich analýzu a pokusíme se podrobněji vyložit jejich hlavní principy.³¹

²⁸ Srov. CACH, J. Pedagogika a vědy jí blízké v Československu v letech 1918 až 1938. Praha: UK, 1996. PECH, O. Příruční slovník pedagogický. Praha: Česko-slovenská grafická unie, 1939. CIPRO, M. Slovník pedagogů. Praha: vlastním nákladem, 2000.

²⁹ Boris Uher byl synem Jana Uhra, Jana Uhlířová pak jeho vnučkou.

³⁰ UHER, B. Nové školy v předválečném Československu. Praha: UK, 1971.

³¹ V této analýze budeme vycházet z primárních textů obou návrhů tak, jak jsou uvedeny ve druhém díle „Problémů československé školské reformy v meziválečném období“ J. Uhlířové z roku 2004 a dále z analýz B. Uhra v publikaci „Nové školy v předválečném Československu“ z roku 1971.

3.3.1 Rámcový návrh pražského školství vypracovaný „Reformním sborem pro národní školství ve Velké Praze“ (J. Uher, 1929)

V této podkapitole si v hlavních rysech představíme charakter reformního návrhu z pera J. Uhra a kolektivu. Základní charakteristikou tohoto návrhu je nedirektivní a pozvolná změna školského systému, který má směřovat k jednotnosti ne systému, ale v celkového zaměření pedagogické práce. Návrh je rozdělen do osmi kapitol, které postihují postavení školy v novém státním zřízení, důvody pro reformu stávající školy a naznačují také vnitřní a vnější podmínky jejího fungování.

Veškeré školství má být podle autorů jednotné z hlediska shodných ideových principů, na nichž stojí vzdělávací aktivity. Úvodní část očividně navazuje na Masarykův odkaz a rozebírá úlohu školy v demokracii. Výchova má být demokratická, a to na všech úrovních. Ke vzdělání mají mít rovnou příležitost všichni členové společnosti. V první řadě je třeba zajistit, aby přístup ke vzdělání nebyl omezen pouze na vrstvy hospodářsky silné. Uher proto požaduje zřízení dostatečného počtu stipendií, jejichž prostřednictvím by bylo umožněno studium chudé mládeže. Demokratická výchova musí v žácích budovat vědomí svobody, které však nemá znamenat absolutní volnost, ale soulad práv, povinností a potřeb jedince a společnosti. Demokratický duch má na školách podnítit družnou práci založenou na vzájemné pomoci a pospolitosti, které žákům přiblíží povinnosti jednotlivce ke společnosti. Smysl pro společnost bude v dětech budován od základů - od pochopení vztahů v rodině po dosažení nejvyšších celků státu a lidstva jako takového.

Další překážkou, která brání rovnosti ve vzdělávání, je rozdílná míra nadání. Vzdělávací systém má být proto vybudován tak, aby umožňoval maximální rozvoj všech duševních a tělesných schopností jedince s ohledem na jeho individualitu. Žákovi se má dostat ve vyučovacím procesu patřičné volnosti v individuálních projevech rozumových, citových i volních. Každému je přiznáváno právo na dosažení takového stupně vývoje, které mu umožní prožít uspokojivý život a stát se prospěšným členem společnosti. Každé dítě musí dostat příležitost k rozvoji sebe sama. Zde návrh podporuje ideu „činné školy“ v souladu s E. Claparèdem. Činná škola má podněcovat žákovu iniciativu ve všech oblastech a podporovat tak jeho všestranný rozvoj. Má-li výchova směřovat k uplatnění jedince ve společnosti, pak tvoří sociální moment podstatnou část výchovy. Škola tedy musí podněcovat společnou činnost, žákovskou samosprávu apod. Výchova k životu ve společnosti však nesmí vést ke zničení jedince,

ba právě naopak, společnost by měla být na zdravě rozvinutém a sociálně citícím jednotlivci postavena.

Dobová škola, postavená na uniformitě a domnělé průměrnosti, tyto úlohy neplní a velká část dětí z nejrůznějších důvodů propadá již v prvních letech návštěvy školy. Vedle nepřiměřených pedagogických principů školy patří mezi hlavní důvody tělesná a duševní zaostalost, špatná výživa, nedostačující zdravotní poměry v rodině či celková zanedbanost. Reformní snahy proto musí zahrnovat i péči o fyzické, sociální a zdravotní podmínky, jejichž úprava je nezbytná pro úspěšnost pedagogického procesu.

Vytvoření adekvátních podmínek ve škole proto napomáhá školní lékař a sociální pracovník, kteří připravují půdu učitelů. Zdravotní, sociální a pedagogická práce mají být organizovány jednotně a musí začít již na úrovni školy mateřské. Uher navrhuje, aby o každém dítěti byly vedeny zdravotní záznamy. Jejich cílem by bylo zachytit informace o tělesném a duševním vývinu a byly by společným dílem lékaře, učitele a sociálního pracovníka. Úkolem posledně jmenovaného by bylo vyšetřovat podmínky rodinné výchovy tak, aby mohla být uskutečněna případná pomoc ve formě bezplatného stravování, oděvu či jiného vybavení.

Důležitou složku „činné školy“ musí představovat rodiče, kteří by se aktivně účastnili školního života. Hlavním smyslem sdružení rodičů je seznamovat rodičovskou veřejnost s idejemi školy a sjednotit tak výchovné působení obou institucí na dítě. Rodiče mohou dále významně přispívat k činnosti školy také po stránce vybavení školy a sociální pomoci.

Organizace národní školy jakožto školského stupně hraje v realizaci nových pedagogických myšlenek významnou úlohu. Má-li být vzdělávací proces co nejúčinnější, musí být žáci rozděleni do tříd podle duševní vyspělosti. Škola musí organicky navazovat na dosavadní vývoj dítěte, proto musí úzce spolupracovat s rodinou a mateřskou školou, která se stává integrální součástí školského systému. Povinná školní docházka je rozdělena na tři stupně: 1.-2. školní rok navazuje na výchovu v rodině a mateřské škole a vychovává dítě všestranně, 3.-5. školní rok je již postaven na jednotlivých předmětech a 6.-9. školní rok představuje ucelení základního vzdělání, které umožní buď odchod do života, nebo návazné studium na vyšším typu školy.

Psychologická diferenciací žáků má probíhat následovně: pro nezralé děti předškolního věku jsou doporučovány „přípravky“ po vzoru Ameriky („adaptation classes“) či Německa („Schulkindergarten“), které mají dětem umožnit dospět tělesně i

duševně po stránce zdravotní a sociální. Národní školství je pak podle návrhu diferencováno do tří souběžných větví - škol pro žáky normální, tříd pro děti opožděné a slaboduché a škol pomocných. Počítáno není se školami pro děti nadprůměrně nadané. Koedukace obou pohlaví je doporučována pouze v prvních pěti letech národní školy, od 6. ročníku již má výuka probíhat odděleně s odvoláním na rozdílný vývoj děvčat a chlapců v období puberty.

Ideální školská organizace by zahrnovala osm let povinné školní docházky (během níž by žáci byli rozděleni a vzdělávání podle uvedeného systému). Na ní by navazovala čtyřletá střední škola, jejímž cílem by bylo připravovat žáky na školu vysokou.

Vzhledem k tomu, že navrhovaný systém nebyl zatím v platnosti, bylo s ohledem na roztržštěnou situaci ve středním školství (rozdělení na nižší střední školu a školu měšťanskou) doporučováno sblížení obou větví tak, aby byl umožněn snadný přechod nadaných žáků ze školy měšťanské na střední. Demokratická rovnost má setřít dosavadní odlišnou praxi ve vzdělávání různých společenských vrstev, které byly školeny buď jednostranně tělesně nebo s převahou práce duševní. Jednotné střední školství mělo proto do svých osnov zahrnout povinné ruční (tělesné) práce.

Na úrovni národní školy mělo jít především o všeobecné vzdělání. Látka neměla být ve vyučovacím procesu cílem, ale prostředkem, jenž děti přivádí k činnosti. Veškerá práce na národní škole by měla mít svůj konkrétní cíl, s nímž jsou děti obeznámeny. Skutečný pedagogický proces během školního vyučování měl být organizován tak, aby v centru pedagogického procesu nestál učitel, ale aby byl zohledněn dynamický vztah mezi učitelem a dítětem. Tento závěr je podle Uhra legitimizovatelný odkazem k dobové úrovni poznatků v oblasti empirického pedagogického bádání. Škola má být podle Uhra postavena na principech založených na výsledcích vědeckých výzkumů v oblasti pedagogiky a psychologie. Dítě již nemá být nazíráno jako zmenšenina dospělého, ale jako svébytný jedinec, lišící se od dospělého duševně i tělesně. Znalost vývojové psychologie se má stát základem výchovné a didaktické práce a na stejné příčce důležitosti má stát rovněž co nejdokonalejší studium každého individuálního dítěte a prostředí, v němž žije. Stěžejním požadavkem pedagogiky má být tedy individualizace a škola by měla co nejvíce podporovat aktivitu dětí, jakožto jeden z rysů dětské psychiky.

Uvedené principy měly pomoci změnit školu zevnitř. Východiskem ke změnám, které se budou realizovat postupně, měly být již existující osnovy. Předmětem změny

by pak byl především obsah, vzájemný poměr a metodika jednotlivých předmětů. Uher se tímto požadavkem staví do opozice proti Příhodovy, který kladl důraz na změnu vnější organizace školy.

Jak má tedy podle Uhra vypadat vnitřní obsahová a metodická změna? Práce v prvních dvou letech školní docházky má navazovat na metodiku činností mateřské školy. Primárním úkolem má být vzbuzení zájmu dítěte, protože učení na základě zájmu představuje v tomto věku nejefektivnější formu získávání poznatků. Veškeré aktivity, včetně výuky trivia, mají být realizovány hravou formou ve skupině s přihlédnutím k individuálním potřebám a zvláštnostem. Takový způsob výuky vyžaduje odklon od mechanického dělení výuky na hodiny a izolované předměty.

Mezi třetím a pátým ročníkem mají být zařazovány skupiny předmětů jako sociální vědy, přírodní vědy, jazyky, početní vzdělání, domácí nauky, umělecká a tělesná výchova či kreslení. Vzdělání má podnítit zájem o samostatné bádání v oblasti přírodovědy a společenských věd. Látka nemá být zatím předávána systematicky, ale pomocí větších celků, vlastní experimentací, pozorováním, samočinností. Rozvrh má i na této úrovni být co nejvolnější tak, aby se mohl svobodně uplatňovat zájem dítěte.

Návrh doporučuje, aby se od šestého do devátého ročníku již látka rozdělovala do předmětů, ale stále ještě ne ve smyslu jejich systematického dělení. Blízké předměty mají být i nadále spojovány do skupin. Cílem je pomoci žákům porozumět otázkám každodenního života z hlediska praktického i mravního. Zohledněna musí být skutečnost, že některé děti již nebudou dále pokračovat ve formálním studiu. V žácích má být proto podporována individuální touha po mravním zdokonalení, celoživotním vzdělávání a praktické orientaci ve světě.

Uher neponechává stranou ani osobnost a vzdělání učitele. Aby mohla být reforma úspěšná, je klíčové, aby ji realizovali v uvedených zásadách náležitě vzdělaní a poučení učitelé. Uher proto navrhuje, aby vzdělávání probíhalo prostřednictvím kurzů zaměřených na metody školní práce a řešení praktických problémů. Učitelstvo by vytvořilo pracovní skupiny, které by se orientovaly na různé obory či problematiku. Úkolem těchto skupin by bylo stanovovat problémy a přinášet konkrétní řešení ověřená v praxi. S výsledky pracovních skupin by byli seznamováni učitelé v rámci kurzů, kteří by dále diskutovali o navrhovaných variantách řešení. Teprve poté by byla navržena příslušná norma, která by byla uvedena do praxe přímo na školách.

Vnitřní zařízení škol a tříd by bylo rovněž uzpůsobeno novým formám práce. Je navrhováno, aby třídy měly domácí vzhled, ve školách měly být přednáškové

místnosti, dílny, kuchyně, zahrady a hřiště. Žáci měli mít k dispozici dostatečné pomůcky, zejména odbornou a krásnou literaturu. Finančně a prostorově náročné pomůcky a prostory řeší návrh na zřízení centrálních institucí - ústřední fyzikální a chemické síně, botanické zahrady, biologické stanice, síně pro promítání světelných obrazů prostřednictvím diapozitivů a vzdělávacích filmů.

3.3.2 Organizační učební plán reformních škol. Podle návrhu školy vysokých studií pedagogických v Praze (V. Příhoda, 1930)

Na rozdíl od předešlého návrhu pozvolné reformy založené na vzdělávání učitelů a postupné proměně podmínek vyučování předkládá Příhodova skupina konkrétní plán radikální změny školské struktury. Díky této zcela určité podobě i propagační bojovnosti jeho přívrženců, došlo k realizaci „Plánu“ na státem povolených pokusných školách.

Autorem úvodní části „Plánu“ byl jednatel „Reformní komise Školy vysokých studií pedagogických“ Ladislav Hanus. Díkce preambule prozrazuje téměř revoluční nadšení, které panovalo v kruzích kolem reformních škol, ale ukazuje rovněž na přílišné přesvědčení o vlastní pravdě a nevelké vůli ke korektní polemice na téma školské reformy.³² Hanus poznamenává, že předkládaný plán je veskrze praktický (má sloužit jako součást žádosti o oficiální povolení reformních škol). Jednotná škola v pojetí „Reformní komise“ představuje celek zahrnující úroveň od školy mateřské až po univerzitu (včetně). Předkládaný reformní plán se opírá o zkušenosti pokusných reformních škol fungujících na různých místech Čech a Moravy a očekává vznik dalších škol podobného typu. Hanus považoval za důležité přijímat tento plán jako architektonickou stavbu, která by fungovala jako celek. Nelze z ní tudíž vytrhovat její jednotlivé části, i když přizpůsobení místním podmínkám připouští jako možné a účelné. Sama „Reformní komise“ má nadále hrát roli pomocníka při práci reformních škol a propagátora vlastních reformních myšlenek.

Tolik k úvodu, v dalších řádcích se již zaměříme na samotný text „Plánu“. Reformní školy si kladou za cíl vybudovat a vyzkoušet nový typ školy, která by vyhovovala

³² Pro ilustraci povahy této díkce uvedeme krátký citát: „Kdo zkouší, zkouší, ale žije, kdo nezkouší, trpí, ale hnije. A kdo se bojí, toho prosíme, aby se k dílu nestavěl, ale aby mu také neškodil. Myšlenka jednotné školy je velmi živá, protože vyrůstá ze životních potřeb našich: z potřeby dítěte, jemuž chce poskytnouti všecku přiležitost ke vzdělání, z potřeby rodičů, jimž chce ušetřiti starostí a peněz, z potřeby učitelstva, jemuž chce novou pracovní ekonomii obtížnou práci usnadniti a z potřeby naší malé republiky, žijící v moři světového zápasu. Proto tato myšlenka zvítězí.“ Viz PŘÍHODA, V. Organizační a učební plán reformních škol. Praha: ŠVSP, 1930. UHLÍŘOVÁ, J. Problémy československé školské reformy v meziválečném období. Díl 2. Praha: PedF UK, 2004, s. 27.

novému politickému zřízení (republika) a přizpůsobila se individualitě dětí i specifice prostředí, v němž daná škola funguje. Reformní školy mají být zřizovány pro děti ve věku 6 - 15 let a jsou rozděleny do dvou stupňů: I. stupeň trvá pět let a kopíruje soudobou školu obecnou. II. stupeň odpovídá škole měšťanské a nižší střední škole, tyto dva typy prakticky ruší a zavádí jednotnou „vyšší školu národní“, tzv. „Komenium“. Tento II. stupeň slučuje předměty obou stávajících typů škol (škola měšťanská a nižší střední) včetně latiny a zavedl systém elektivních (volitelných) předmětů, které umožňují vnitřní diferenciaci tak, aby nadaní žáci mohli později pokračovat ve studiu na vyšší střední škole. Vnitřní organizace reformních škol je založena na principech pracovní školy, užívá tedy primárně metod pracovních tak jak o nich hovořil např. Dewey.

„Plán“ ve své úvodní části rozebírá současný stav školství a ideové směrnice reformních škol, podle kterých mají být oba stupně budovány na společných zásadách. Dobová škola vykazovala rigidní prvky, které neodpovídaly novým podmínkám republiky a demokracie, ani výsledkům bádání na poli pedagogiky a pomocných věd pedagogických. Soustava existujícího rakouského systému školství byla charakteristická dvoukolejností. Vedle sebe fungovaly školy národní a školy střední, které sice poskytovaly v zásadě podobný typ vzdělání, avšak přechod nadaného žáka z jednoho typu školy na další byl znemožněn z důvodu rozdílného složení i náročnosti předmětů. Demokratická soustava školství tedy měla dát možnost studia všem dětem v souladu s jejich nadáním a zájmem a zároveň nesměla klást bariéry mezi jednotlivými stupni školského vzdělávání.

Nový typ školy měl být charakteristický pružností a přizpůsobivostí, která by poskytla rozvoj každému dítěti bez ohledu na míru jeho individuálních schopností a která by stála v opozici ke staré škole, kde je to naopak dítě, které se musí přizpůsobit systému školní výuky postavenému na průměrnosti. Výsledkem zastaralého přístupu byla vysoká „školská úmrtnost“ již v prvních letech školní docházky.

Charakteristickým rysem vnější organizace vybraných a oficiálně uznaných reformních škol bylo spojení všech typů nižších středních škol, jak bylo popsáno výše. Dosavadní rozdělení škol na dívčí a chlapecké je podle „Plánu“ neodůvodněné a nepřirozené a má být zrušeno na všech stupních. Koedukace má zajistit podmínky pro ušlechtilou spolupráci mezi chlapci a dívkami a potvrzovat uvědomění o rovnosti obou pohlaví. Vnitřní diferenciaci škol podporuje návrh individuálního výběru předmětů chlapci a dívkami podle jejich zájmu a nadání.

Vnitřní stránka reformních škol vykazuje několik základních charakteristických rysů. Ačkoliv se vychází ze stávajících osnov, učení je konsolidováno, tzn. že podobné předměty jsou spojovány a učební látka je přesouvána. Reformní škola by měla podle návrhu fungovat na zásadách pracovní školy, což znamená, že by měla podporovat samočinnost a vlastní individuální práci žáků. Práce zde nemá být nahlížena pouze jako prostředek vyučovací, ale také jako výchovný. Mravní výchova má být zaměřena společensky (žákovská shromáždění a samospráva, kluby) a jejím cílem je rozvíjet u žáků osobní odpovědnost a sebekontrolu. Důraz má být kladen na tělesnou výchovu tak, aby i v mimoškolní době měly děti možnost dostatečného pohybu a rekreace na hřištích a při vycházkách. Ve škole má být zřízena instituce pedagogického poradce, která by byla vykonávána vybraným učitelem ve spojení s „Pedologickým ústavem”.³³ Pojetí zdravotní a sociální péče je zohledněno a organizováno v podstatě totožně jako v Uhrově návrhu.

Učitelstvo reformních škol musí být plně kvalifikované, na úrovni II. stupně mají jazykům (latině a francouzštině) vyučovat středoškolští profesori. Pozornost má být věnována rovněž vzdělávání učitelů s cílem racionalizace a objektivizace jejich práce.

Nutným předpokladem úspěšné výchovné práce na reformních školách představuje spolupráce s rodinou tak, aby byl zajištěn soulad mezi působením školy a domova. Rodiče by měli mít možnost navštívit školu a sledovat dítě při práci v rámci tzv. „školních dnů“. Škola má rovněž zajišťovat polední stravování a odpolední zaměstnání žactva. Výslovně se žádá, aby z hlediska výchovy k demokracii byli učitelé v osobním styku oslovováni příjmením, ne titulem.

3.3.2.1 Zásady a učební plán (osnovy) jednotné školy I. stupně (školy obecné)

V tomto odstavci si podrobněji ukážeme, jak tým pod Příhodovým vedením, viděl organizaci prvního vzdělávacího stupně. Škola I. stupně má vést všestranný rozvoj dítěte ve věku 6 - 11 let. Děti mají získat prvotní pracovní návyky, podporován má být zájem s schopnost hovořit o všem, co dítě obklopuje. Dítě má získat veškeré vědomosti a sociální dovednosti, které mu umožní hladký přechod na školu II. stupně. Škola I. stupně má vytvořit podmínky pro plynulý přechod dítěte z mateřské školy, jež je

³³ Pedologie byl směr pokoušející se nahradit pedagogii novou vědou, která by sjednotila poznatky z biologie, psychologie a sociologie dítěte. Vznikl na počátku 20. století, založil jej německý psycholog Stern. Přínos dnes již překonaného směru je v organizaci a metodologii pedagogicko-psychologických experimentů. „Pedologický ústav“ fungoval v období první republiky v Praze. Viz PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 1998.

nedílnou součástí školského systému, avšak se samostatnou správou. Předpokladem je spolupráce mezi učiteli obou stupňů, lékařem a sociálním pracovníkem, sjednocení metod učitelek mateřských škol a elementaristů a užívání shodných didaktických materiálů. Rozvrh 1. a 2. ročníku „Plán“ stanovuje pouze vyučovací dobou, výuka má probíhat jednotně bez dělení do jednotlivých předmětů a má být vedena zejména zájmem dítěte. Od 3. třídy se zavádí vyučování v předmětech a 5. ročník slouží jako příprava na přechod na II. stupeň.

Z hlediska metod je důraz kladen na aktivní práci prostřednictvím individualizované výuky podporující spontánní projevy dítěte, které vedou k samostatnosti a samočinnosti. Děti by měly být uváděny do užívání problémové a projektové metody. Kontrolu by v souladu s těmito metodami neprováděl pouze učitel, ale žactvo samo (žáci by vycházeli ze znalosti cíle své práce a hodnocení toho, zda bylo tohoto cíle dosaženo, by probíhalo prostřednictvím kontrolních testů a grafů).

Školy prvního stupně mají být koedukované a diferenciací by byla provedena zřízení podpůrných tříd, nápravných kurzů, podpůrných hodin, vedle škol reformních by existovaly též školy pomocné pro děti s nižším intelektovým potenciálem.

Učební osnovy škol I. stupně vycházejí z existujících osnov schválených školními úřady, učivo však má být přeskupováno s ohledem na rozdílnou organizaci vyučování a použití nových vyučovacích metod. Tato úroveň školy si klade za cíl předat žákům co nejvíce praktických dovedností potřebných pro společenský styk. Důraz má být kladen na vědomosti týkající se vlastního těla, přírodního prostředí a sociálních situací. Vyučovací předměty by zahrnovaly trivium (čtení a psaní metodou globální), dále kreslení, zpěv a ruční práce. Žáci by rovněž získávaly potřebné obecné vědomosti z občanské nauky a náboženství. V prvních dvou letech školní docházky by byla zařazována prvouka jakožto propedeutika přírodních a společenských věd. V pozdějších letech by se vyučovala „nauka o domovině“ (vlastivěda), která by zahrnula část kulturně-dějepisnou a přírodovědnou. Tělesné výchově, výcviku smyslů a pěstění řeči nejsou věnovány zvláštní předměty, ale jsou pěstovány všemi vyučovacími prostředky ve všech předmětech. Tělesná výchova stejně jako zpěv a umění mají sloužit jako prostředky rekreace žactva.

3.3.2.2 Zásady a učební plán (osnovy) jednotné školy II. stupně (vyšší školy národní neboli „Komenia“)

Škola II. stupně představuje v „Plánu“ diferencovaný typ vyšší národní školy, v jejímž rámci se spojují úkoly stávající školy měšťanské a nižší střední školy. Jednotná škola II. stupně má být koedukovaná. Na této úrovni by byly postupně zaváděny volitelné předměty podle směru dalšího vzdělání. Základ by tvořily předměty povinné, společné pro všechny žáky. Diferenciace žactva je plánována vytvořením několika větví: 1. technické, odpovídající existující škole měšťanské, 2. humanitní, která se dále rozdělí na typ klasický (s latinou odpovídající nižšímu stupni klasického gymnázia) a moderní (s francouzštinou odpovídající nižší reálce). Tuto větev by navštěvovali žáci všech stávajících nižších středních škol. Diferenciace se opírá o následující kritéria:

- a) písemný úsudek učitele
- b) úplná školní správa
- c) test inteligence
- d) písemný předmětový test
- e) přání rodičů a žáka
- f) deklasifikace

Zařazování žáků do pracovních skupin nemá být konečné, ale mělo by být možné jej měnit podle rozhodnutí učitelské konference. Z důvodů větší pružnosti bylo proto navrženo zavedení semestrálního systému, který školní rok rozdělí na dvě rovnocenné jednotky. Žáci by tedy postupovali ne podle školních roků a tříd, ale podle úspěšnosti v předmětech. Propadání je zamezeno tím, že žák by mohl opakovat pouze předmět, v němž neuspěl, oproti opakování celého ročníku.

Z hlediska metod se ustupuje od přednášek učitele a přechází se k laboratorním metodám práce a hojně četbě. Učebny musí být proto přizpůsobeny novému způsobu výuky přeměnou v pracovní laboratoře, ve školách mají být zavedeny čítárny a studovny.

Naukové předměty by byly konsolidovány sloučením ve skupiny a byly by jim věnována větší hodinová dotace. Skupiny předmětů se mají střídát semestrálně, čímž se celkově dodrží počet hodin a učební obsah předepsaný stávajícími osnovami.

Poslední dva semestry „Komenia“ mají sloužit ke specializaci. Žák si zvolí předměty, jimž se chce věnovat, čtyři hodiny týdně jsou věnovány jeho samostatné práci ve vybraném oboru za spolupráce s učitelem. Tak má žák možnost zjistit, zda vybraný obor skutečně vyhovuje jeho zájmu.

Z hlediska osnov by prostřednictvím konsolidace byla věnována pozornost zejména aktivitě žáka, což znamená, že by se neučil memorováním látky do detailu, nýbrž by získal rámcové povědomí o hlavní struktuře předmětu. Princip diferenciacce, o němž pojednáváme výše, vyžaduje vytvoření dvojích osnov s maximálním a minimálním požadavkem na vědomosti při zachování totožných cílů. Ve směru technickém má jít především o empirickou a praktickou výuku, z jazyků má být vyučována němčina. Humanitní směr má klást zřetel na teoretičtější styl výuky s myšlenkou dalšího studia na vyšším typu školy.³⁴ Jazykové vzdělávání by v této větvi zahrnovalo dva jazyky - němčinu a francouzštinu, respektive latinu. Žáci humanitních směrů by byli vedeni k samostatnosti, deduktivnímu myšlení a vědecktějšími metodám práce. Po stránce pedagogické je vycházeno z reakce žáka na látku, nikoliv z látky samotné. Učení se opírá o skutečný život a snaží se upoutat především žákův zájem. Žáci mají být vedeni k uvědomění, že předmětem učení není studium učebnice, ale poznávání a pochopení světa.³⁵

Hlavní spor obou autorů spočíval v tom, že Uhrovi šlo o vnitřní reformu školy, kdežto Příhoda stavěl na její vnější reorganizaci. Uher kladl důraz především na princip výchovy: definici jejího cíle, obsahu, forem a prostředků. Příhoda se podobnými úvahami nezabýval a pustil se rovnou do vlastní reformy organizace a obsahu, aniž by definoval cíl. Každý z autorů zvolil jinou cestu postupu. Příhoda zpracoval návod na změnu obsahu výuky, čímž získal popularitu u dobové učitelské veřejnosti. Uher byl naproti tomu pro učitele méně srozumitelný, neboť se zabýval definicí rámce obecného cíle výchovy. Příhoda byl také v propagaci své práce agresivnější, a proto vyšel z analyzovaného zápasu jako vítěz, přičemž jméno Uhrovo upadlo na dlouhá léta v zapomenutí.

3.3.3 *Ida Jarníková a její návrh na reformu mateřské školy*

Vedle návrhů na reformu vyšších školských stupňů vznikaly i plány reformy školy mateřské. Problematice změn v organizaci a obsahu předškolní výchovy věnujeme

³⁴ Pro vyšší stupeň školy vytvořil Příhoda koncepci tzv. „Athenea“, které mělo navazovat na „Komenium“ a bylo určeno pro žáky 15 - 18ti leté.

³⁵ „Vlastní práce žákova, vlastní pokus, odpověď na problém, vlastní četba a nikoli učebnice musí být učebnou metodou v Komeniu. Při staré metodě se na příklad žák učil zeměpisu především podle učebnice. Podle nové metody musí chápati, že zeměpis jest studium země, nikoli studium příručky. Viz PRÍHODA, V. Organizační a učební plán reformních škol. Praha: ŠVSP, 1930. UHLÍŘOVÁ, J. Problémy československé školské reformy v meziválečném období. Díl 2. Praha: PedF UK, 2004, s. 49.

následující kapitolu, nicméně v kontextu celkových reformních snah je nutné na tomto místě alespoň vzpomenout návrh Idy Jarníkové, která vystoupila v rámci Prvního sjezdu československého učitelstva v Školské a právní a Pedagogicko-didaktické sekci a přednesla své návrhy na reformu mateřské školy.³⁶

Jarníková připomíná tři příčiny vzniku mateřských škol: a) sociální (ochrana dětí zaměstnaných matek před úrazem fyzickým či mravním), b) politické (boj proti poněmčování, obrana národního školství) a c) výchovné (i lidovýchovné). Ačkoliv politické důvody ztrácely po vzniku samostatného státu na intenzitě, argumenty významu výchovného ovlivňování dětí a jejich ochrany byly stále opodstatněné. Provoz dobových mateřských škol byl stále upraven výnosem rakousko-uherského ministerstva kultu z roku 1872, jenž přes pokrokovost v době svého vzniku, nemohl po padesáti letech uspokojivě plnit svou úlohu. Jarníková proto volá po revizi tohoto ustanovení a požaduje vydání řádného zákona o mateřských školách, jehož navrhované znění komentuje.

Na prvním místě hovoří Jarníková o nutnosti zavedení jednotného názvu pro předškolní instituci a obhájí název mateřská škola. Opatrovny, jakožto zařízení pro péči o dítě, plnily i výchovnou funkci naopak „mateřská škola“ jako výchovná instituce zajišťovala i úkoly „opatrovací“. Tento terminologicky neuspokojivý stav přinášel v praxi mnohé zmatky. Název mateřská škola odvozuje Jarníková od odkazu Komenského a staví jej proti názvu „opatrovna“ nebo „dětská zahrádka“.

Mateřské školy mají využívat pouze takové výchovné prostředky, které zcela vyloučí jakékoliv vyučování po školském vzoru. Jarníková navrhuje zavedení docházky do mateřské školy pro děti od tří do šesti let. Nový zákon má umožňovat, aby dítě bylo zapsáno do mateřské školy i proti vůli rodičů, pokud ti nejsou schopni zajistit pro své dítě odpovídající výchovu. Každé dítě má mít právo na řádnou výchovu a pokud ji nezajistí rodina, musí na její místo nastoupit stát. Tato nucená docházka alespoň pro děti ohrožené by zatím nahrazovala požadavek povinné docházky do mateřské školy pro všechny děti od 5 let věku. Jarníková si uvědomuje, že pro podobně radikální rozhodnutí neexistuje v její současné společnosti konsenzus. Každé dítě však má mít možnost být vychováno ve společnosti svých vrstevníků bez nebezpečí izolace od světa, protože pouze v pospolitosti s druhými si může dítě vybudovat žádoucí životní postoje.

³⁶ JARNÍKOVÁ, I. Organizace mateřských škol a opatroven, Vnitřní reorganizace mateřských škol. In ČÁLEK, F., KÁDNER, B. První sjezd československého učitelstva a přátel školství v osvobozené vlasti. Praha: Sjezdový výbor Československé obce učitelské, 1921.

Jarníková zde naráží na problematiku setkávání dětí z různých společenských vrstev na půdě mateřské školy, která má sloužit jako vzájemně obohacující pojítka pro děti ze sociálně nižších a vyšších vrstev.

Z hlediska zřizování mateřských škol Jarníková požaduje, aby každá obec s více než dvěma tisíci obyvateli měla povinnost založit svoji mateřskou školu. Protože zakládání mateřských škol bylo ponecháno na aktivitě obcí bylo běžné, že ani větší města či průmyslové oblasti neměly vlastní mateřské školy. Jarníková nedoporučuje, aby se mateřské školy zakládaly při školách obecných. Z dobové zkušenosti vyplývalo, že takováto organizace předškolní instituce vedla k omezení pohybu a aktivit předškolních dětí. Mateřská škola měla mít vlastní budovu nebo alespoň vlastní oddělený vchod.

Z hlediska časového rozvrhu mají děti trávit v mateřské škole pouze tolik hodin, kolik je vyhrazeno výuce v nejnižších ročnících školy národní, tedy 3 - 5 hodin. Jarníková upozorňuje, že jedině při dodržení tohoto požadavku může dítě prožívat vedle školního i plnohodnotný život rodinný; mateřská škola má být doplňkem výchovy v rodině.

Prostředí v mateřské škole má odpovídat hygienickým zásadám. Třídy nemají být přeplněné dětmi (vyslovuje se pro požadavek ne více než 30 dětí v jedné skupině), školy mají mít k dispozici zahradu a ze tříd mají být odstraněny školní škamny. Nedílnou součástí materiálního vybavení se má stát i odborná knihovna učitelky. Obsahová stránka práce mateřské školy má podléhat stanovám a plánu, který by odpovídal potřebám dětí a místa. Plány by byly schvalovány školskými úřady.

Zákonné zřízení a vydržování mateřské školy má zůstat v odpovědnosti obce, správce mateřské školy má nést odpovědnost za stránku pedagogickou. Jarníková apeluje na odbornění funkce správců a kritizuje nízkou míru vzdělání, kterého se jim dostává (tříměsíční forma hospitací v praxi). Rovněž míru vzdělání učitelek podrobuje Jarníková kritice a volá po oficiálním zavedení titulu „učitelka mateřské školy“ pro všechny kvalifikované osoby zabývající se prvotní výchovou. Tím má dojít jednak ke srovnání vážnosti všeho učitelstva bez ohledu na to, na jakém stupni vývoje se svěřená mládež nachází a zároveň k vyjasnění zmatků okolo různých názvů pro ženy, které se zabývají předškolními dětmi (učitelky, opatrovnice, pěstounky, chůvy...). Dvouleté vzdělání učitelek mateřských škol Jarníková označuje jako nedostačující a požaduje srovnání míry vzdělání s učiteli vyšších školských stupňů. Učitelky mateřské školy mají mít v zákoně přesně ukotveno své právní postavení a hmotné zabezpečení.

Souhrnně požaduje I. Jarníková tyto změny:

1. povinné zřizování škol mateřských
2. povinnou docházku dětí ohrožených v tělesném, duševním či mravním vývoji
3. právní a hmotné zabezpečení učitelek
4. zařazení mateřských škol do systému národního školství
5. pedagogickou samosprávu se zastoupením učitelek
6. z odbornění správy mateřských škol
7. zařízení škol v souladu s hygienickými požadavky
8. zřízení poraden (lékařství, právo, pedagogika)
9. příležitost pro styk dětí s přírodou
10. výchovu postavenou na vědecký základ
11. styk učitelek mateřských škol s učiteli elementárních tříd
12. vysokoškolské vzdělání učitelek

3.4 Spor o školskou reformu

Oba námi výše referované návrhy kriticky hodnotí B. Uher.³⁷ Dokumenty sice obsahují shodné momenty, liší se v principiálním přístupu. Zatímco Příhodova „Komise“ se zaměřovala hlavně na vnější organizační změny a novou metodiku, Uhrův „Sbor“ se snažil o reformu vnitřní koncepce a vzdělávacího obsahu s minimální vnější změnou. Místem střetu, kde se různost ideových hledisek projevovala nejvíce, se stala organizace nižší střední školy. Uhrova reforma tohoto stupně spočívá v přibližování obou typů škol (měšťanské a nižší střední), Příhoda ve svých osnovách školy přímo ruší a vytváří nový jednotný typ školy II. stupně, který vzniká sloučením škol původních.

Problémy, které se staly předmětem sporů, zahrnovaly otázky o tom, zda je vůbec prakticky realizovatelné, aby žáci přecházeli mezi měšťankou a nižší střední školou, zda důraz na vycházení ze zájmu dítěte nepovede k celkovému snížení úrovně vzdělávání především na vyšším stupni atd.

Diskuse se vyostřila zejména po vydání „Návrhu normálních osnov pro měšťanské školy v Praze“ v roce 1931 z dílny „Reformní komise ŠVSP“. Srovnání s „Plánem reformních škol“ tak, jak je ukazujeme výše, naznačuje přímou formulační účast Příhodovu při vzniku těchto osnov. Na osnovy zareagoval ostrou kritikou O. Chlup a jeho spolupracovníci. Z těchto důvodů byla již počátkem roku 1931 svolána schůze na

³⁷ UHER, B. Nové školy v předválečném Československu. Praha: UK, 1971.

půdě ŠVSP, kde byl Chlupovi dán prostor prezentovat své kritické poznámky veřejně. Chlup návrhu vyčítá v první řadě chvat, s jakým byl vytvořen, odmítá jeho logickou strukturu i formulaci a jeho ideová část je podle jeho názoru nevyjasněná. Chlup kritizuje Příhodovo předčasné obracení žákovy pozornosti na společnost a povolání s tím, že takový přístup neuznává specifické období plné živelných zájmů typických pro danou věkovou skupinu. Chlup zároveň odmítá kvalitativní i kvantitativní diferenciaci. Kvantitativní diferenciace je již dle Chlupových slov školách běžná, kvalitativní diferenciace v pojetí osnov je však podle něj nesystematická, neboť staví na pouhém zájmu žactva a na neodhadnutelném budoucím profesním směřování. Z hlediska metod kritizoval Chlup požadavek pracovní metody jako nerealizovatelný, a to z důvodu velké materiální náročnosti. Pracovní metoda je chápána zúženě jako samoučení, jež je podle Chlupa efektivní pouze u žáků nadaných, a které zákonitě vede k omezení pozice učitele. Roli učitele rovněž omezuje použití testových kvantifikačních metod, již vedou žáky k orientaci na výkon a odvracejí je od váženého myšlení a etických témat. Chlup obviňuje Příhodovy osnovy z „herbartismu“ a shrnuje svou kritiku do osmi bodů:³⁸

1. Samoučení zbavuje učitele možnosti kontroly nad žakovým vývojem.
2. Kvantitativní systém hodnocení zavádí tovární systém práce.
3. Zavádí se nový typ intelektualismu.
4. Osnovy nevedou k proklamované kolektivní výchově, ale k individualismu.
5. Harmonická výchova je porušena, tvořivé vyjadřovací schopnosti jsou omezeny.
6. Kvantitativní hledisko nepřipustně převádí fyzické děje na úroveň psychiky, kde nemůže platit, neboť mnoho úkolů má charakter růstový.
7. Školská racionalita tohoto střihu se ukazuje ve školské práci jako škodlivá.
8. Je nejasné, jaké množství práce bude nový systém představovat pro učitele.

Podle Chlupa jsou osnovy jednostranně zaměřené na již překonanou kvantitativní psychologii a považuje je za dílo nezralé a vědecky nezdůvodněné, orientující se na neproověřené novoty a pokusy.

Příhoda na Chlupovu kritiku reagoval ostrou polemikou ve svém spise „Školská reforma“ vydaném v Praze roku 1931. Označuje Chlupovy poznámky za válku, v níž nejde o nalezení pravdy, ale o pouhé vítězství a obviňuje Chlupa ze nedostatku odhodlání a z použití neoprávněných prostředků. B. Uher však k tomu poznamenává,³⁹ že podobné výtky znějí z Příhodova pera paradoxně, neboť on sám použil

³⁸ CHLUP, O. O školu měšťanskou. Brno: Společnost Nových škol, 1931.

³⁹ UHER, B. Nové školy v předválečném Československu. Praha: UK, 1971, s. 71.

neadekvátních kritických metod při posuzování „Základů americké výchovy“ J. Uhra vydané v roce 1930. „Ostří Příhodova neukázněného pera“, které ne vždy hrálo v intencích etiky vědecké polemiky, pocítilo ostatně mnoho jeho protivníků v diskusi. Příhoda Chlupovy názory vysvětluje odporem k novým myšlenkám některých českých pedagogů. V Příhodově náhledu jsou užitečné pouze myšlenky, které přinášejí něco nového a názory, které je odmítají, jsou neplodné.⁴⁰ Zároveň odhaluje v pohledu na reformu generační spor. Stará pedagogická generace, ke které náleží přirozeně i Chlup, nemá dost odvahy k provedení reformy a nemůže ji tudíž ani ocenit. Tento jeho postoj ilustrujeme citátem: „Dnes je všechna odpovědnost za vývoj na naší generaci. Starší a starší měli svou dobu a tvořili půdu pro naši přítomnost. Nelze očekávat, že provedou reformní plán ve školství, který by se odchýlil od myšlení jejich generace.“⁴¹ To, že tento odsudek nebyl založen v reálném stavu věcí však dokazuje fakt, že například J. Uher patřil k Příhodově generaci, ačkoliv byl zastáncem názorů opačného tábora.

Polemika o školské reformě, v níž mělo jít především o pojetí vztahu tradice a pokroku ve školství, se rozhořela i na dalších úrovních v pedagogických časopisech. Z tohoto pohledu je zajímavý článek J. Uhra ve „Věstníku Ústředního spolku jednot učitelských“.⁴² Uher se staví proti behaviorismu, školskému měření a testování, které kořen přímo zasahují naší tradice. Problematickou se však jeví skutečnost, že nikde v článku není uvedena definice této tradice, která má být nabourávána. Uher vyzývá ke sjednocení učitelské fronty, k němuž je nutná diskuse o ujasnění stanovisek obou stran. Tato diskuse však může být vedena pouze bez znevažování protivníků, zneužívání mocenského postavení a za podpory svobodného vyjadřování názorů všech zúčastněných.

Na Uherův článek odpovídá na stránkách „Věstníku“ Příhoda,⁴³ který odmítá nařčení z příklonu k behaviorismu a závislosti české reformy na tomto psychologickém směru a na testovacích metodách a označuje je za věci nepodstatné. Ideový základ svých reforem formuluje takto:

- Vedoucí ideou školské reformy je *idea pokroku*
- Základní ideou organizační je *jednotná škola*
- Základní ideou učební je *pracovní škola*
- Základní ideou výchovnou je *společenská škola*

⁴⁰ PŘÍHODA, V. Školská reforma. Praha: Orbis 1931.

⁴¹ Tamtéž, s. 35.

⁴² UHER, J. O československou školu. Roč. 29, 1932, s. 101-102.

⁴³ PŘÍHODA, V. Širší hlediska školské reformy. Věstník ÚSJU, roč. 29, 1932

- Politickou ideou reformy je *skutečná demokracie*

Pro pochopení atmosféry, která panovala mezi oběma tábory ocitujme vyjádření V. Příhody vybraném B. Uhrem: „(...) jest potřebí úcty k cizí práci a cizímu myšlení a zároveň i snahy znát tu práci a to myšlení. Brněnská opozice tuto podmínku nesplnila. Interpretace, které podkládala naši reformní činnosti, byly pak nesprávné. Boj všichni čekáme, neboť jej pokládáme za cestu pokroku. Žádám však, aby se dál na základě fair play, a nikoli ze závisti, nenávisti, neupřímně, nepravdivě a bez pevných hledisek, tedy naopak čestně, objektivně, poctivě, udatně a zásadově. Byl jsem o tom přesvědčen, že zbraně, který užil autor spisu „O novou školu měšťanskou“, nemohly spor mravně vyhrát. Trvám na tom, že musíme všichni nosit jenom jednu tvář.“⁴⁴

B. Uher konstatuje, že diskusím o základních pojmech, jimž každá ze stran rozumí jinak, bylo věnováno neúměrně mnoho času. Ať už se jednalo o pojem tradice či pojetí filosofie, z níž mají reformy vycházet (brněnské křídlo chce stavět na filosofii národní tradice, pražské křídlo filosofii odmítá jako něco, co nelze v současné rozkolísané době formulovat).

V návaznosti na uvedenou kritiku byly v roce 1932 „Osnovy pro normální školy“ upraveny a vydány jako „Normální učební osnovy pro měšťanské školy a jednorocní učebné kursy“, z nichž byly vypuštěny sporné pasáže. Zápas o osnovy měšťanské školy tedy skončil kompromisem, který však plně nevyhovoval nikomu.

Hovoříme-li o zápasech školské reformy, nemůžeme pominout další spor, který tentokrát získal nechtěnou publicitu i mezi nepedagogickou veřejností a byl znám pod názvem „globální válka“. Poměrně úzký didaktický problém elementárního čtení přerostl v diskusi o metodické svobodě učitele a byl komentován na stránkách bulvárních deníků i v textech kupletů. Vlastní předmět tohoto zápasu byl úzce odborný - proti starší syntetické metodě výuky čtení vytvořil Příhoda pod vlivem Decrolyho a amerických behavioristů celostní hledisko při výuce čtení, známého jako „globální metoda“. Na základě výzkumů očních pohybů bylo údajně dokázáno, že člověk čte celky (slova), nikoliv elementy (písmena, slavy). Elementy jsou pro dítě podle Příhodovy metody příliš abstraktní, přirozeným východiskem je pro něj slovo, výuka tedy má tedy vycházet od slov. Příhoda rozšiřuje psychologické pojetí globalizace od

⁴⁴ UHER, B. Nové školy v předválečném Československu. Praha: UK, 1971, s. 75.

čtení k veškerému dětskému vnímání.⁴⁵ Celostní pojetí výuky tedy musí pronikat veškeré vyučovací předměty, které stavějí na vytváření přirozených situací, na něž dítě přirozeně reaguje. Pokusně bylo globální vyučování zavedeno v roce 1927 v několika školách, postupně se rozšířilo do několika stovek škol. Kruhy, z nichž se zvedla kritika, se tentokrát neomezily jen na společenství pedagogů, ale také výtky byly vznášeny i táborů psychologických, lingvistických a filozofických.⁴⁶ Za všechny odpůrce jmenujme J. Kubálka (ideově stojícího na straně Uhra a Chlupa), který odmítal Příhodovy výchozí principy tím, že neuznával teorii o globálním vnímání dítěte a tvrdil, že dítě vnímá jednotlivosti, které spojuje syntézou. Globální metodu uznával Kubálek pouze při výuce čtení angličtiny, která není založena na fonetické skladbě slov.

Diskuse mezi odborníky se chopil tisk, téma se stalo prostředkem politických kampaní, různých spolků a rozšířila se mezi učitelstvo, čímž přispělo k jeho dalšímu tříštění. V roce 1933 byla globální metoda zavedena jako závazná na všech pražských školách a tento krok vedl logicky k protestům proti omezování učitelovy metodické svobody.

Násilně byly polemiky přerušeny až nacistickou okupací v období po Mnichovské dohodě. B. Uher v této souvislosti konstatuje, že spory skončily nakonec nerozhodně, ač se, viděno dnešními očima, zdají být spíše agitací než seriózní vědeckou diskusí. Stat' věnovanou reformním zápasům uzavřeme slovy J. Uhra, která vyšla na stránkách časopisu „Nové školy“ (VI, 95): „Naši potomci budou žasnout nad cestami, kterými se mělo dospět k nové české škole...“

⁴⁵ Své názory odvozuje Příhoda od celostní psychologie, o níž pojednáváme v kapitole 2.

⁴⁶ VANĚK, J. Celostátní pojetí elementárního čtení v české didaktice. Brno: ÚSJU, 1939.

4. Reformní snahy specificky zaměřené na předškolní pedagogiku v letech 1918 až 1938

4.1 Předškolní výchova v meziválečném Československu

Reformní ruch, jemuž jsme se v obecné rovině a na úrovni vyšších školských stupňů věnovali ve třetí kapitole, se nevyhnul ani oblasti předškolní výchovy. Navrhovatelé reformy, které jsme zmínili dříve (Chlup, Příhoda, Uher), počítali s mateřskou školou jako nedílnou součástí vzdělávací soustavy. Podrobné rozpracování organizace a obsahu předškolní výchovy však v námi analyzovaných reformních návrzích chybí. To však neznamená, že by se tito pedagogové kuvedenému tématu na jiných místech nevyjadřovali. Závěrečná kapitola této práce je proto věnována pohledu jak zmiňovaných pedagogických teoretiků, tak učitelů z praxe, na smysl a význam předškolního věku v rámci života člověka a na konkrétní plány, které měly vytvořit předpoklady pro vývoj dítěte v souladu s novým demokratickým zřízením i poznatky dobové pedagogiky a jejích pomocných vědeckých disciplín. V této souvislosti nemůžeme opomenout ani požadavky na osobnostní vyspělost a vyšší vzdělání učitelek mateřských škol.

Konec první světové války a vznik nového státu nepřinesl mateřskému školství větší změnu. Sjezd učitelů v roce 1920 sice požadoval zestátnění mateřských škol a vysokoškolské vzdělání učitelek, avšak v období první republiky zůstalo v tomto směru převážně u proklamací a rozvoj mateřského školství byl proto nerovnoměrný.

Z hlediska organizace poznamenaly mateřské školy mezirezortní spory o tom, zda mají spadat pod správu ministerstva školství či ministerstva sociální péče.¹ Fakt, že mateřské školy byly od roku 1907 spravovány ministerstvem sociální péče ovlivňoval nejen jejich postavení (byly chápány jako zařízení sociální péče) či obsah výchovně vzdělávací práce, ale měl také vliv na úroveň vzdělání učitelek. Mateřská škola vyšla z těchto sporů jako školská instituce zařazená do rezortu školství. Jejich zřizovatelem však zůstala města a obce, a proto jejich rozvoj závisel na pochopení místní správy.

Krátce po vzniku republiky v roce 1920 uložil Kulturní výbor Národního shromáždění úkol vypracovat návrh zákona o mateřských školách, jehož se ujal nově zřízený „Svaz československých učitelek mateřských škol“. Teoretickým podkladem

¹ Viz ŠTVERÁK, V. Dějiny pedagogiky. Díl 2. Praha: UK, 1981. MIŠURCOVÁ, V. 150 let mateřského školství v českých zemích. Praha: PedF UK, 1981.

pro tento zákon se stala anketa mezi odborníky, která vyšla tiskem v roce 1924² jakožto rezoluce „Druhého sjezdu pedagogického“ v Brně.

Vzhledem k legislativní nouzi se učitelky obrátily k vlastní reformě mateřské školy zevnitř. Tyto snahy se projevily zvýšeným úsilím učitelek prohlubovat vlastní výchovnou práci, propagovat její výsledky na veřejnosti, plně realizovat myšlenky reformy mateřské školy z počátku století a pracovat na přípravě osnov, výchovných programů i navazujících metodických materiálů.

Systém předškolních institucí zahrnoval jak mateřské školy, tak opatrovny (poslední byla uzavřena až v roce 1934). V polovině 20. let byly v pohraničních oblastech zakládány státní menšinové mateřské školy, jejichž úkolem bylo poskytovat česky mluvící menšině adekvátní péči v rodném jazyce. Vedle českých mateřských škol existovaly též mateřské školy německé, navazující na tradici rakousko-uherského školství³. Mezi předškolní zařízení byly zařazovány také denní a sezónní útulky vznikající převážně v průmyslových aglomeracích respektive v zemědělských oblastech v době žní, které sloužily k péči o děti zaměstnaných matek.

4.2 Návrh nového zákona o školách mateřských a nové osnovy na školách mateřských⁴

Mezi důležité dokumenty dokládající reformní úsilí na úrovni mateřských škol patří nástin nové zákonné normy pro mateřské školy z roku 1931 a návrh jednotné osnovy pro tento výchovně vzdělávací stupeň z roku 1929 (v úpravě z roku 1931).

Návrh zákona o školách mateřských si kladl za cíl upravit vnitřní a vnější organizaci těchto institucí, která byla organizována podle nařízení bývalého rakousko-uherského ministerstva kultu.⁵ Autoři upozorňují na nutnost uvést v platnost zákonnou normu, která by odpovídala dobovému stavu mateřského školství. Hlavní požadavky týkající se potřebných změn zpracoval L. Rathaus ve stati „Otázky zákonité úpravy školství

² Pedagogický význam mateřských škol v Československé republice. Praha: vydavatel neuveden, 1924. Za odbornou veřejnost jsou zde podepsáni mj. O. Kádner, F. Krejčí, F. Pražák či J. Hendrich. Publikace vyšla v souhlase s těmito institucemi: Společnost pro výzkum dítěte a péči o dítě v Brně, Masarykova akademie práce, Československý pedagogický ústav J. A. Komenského v Praze VIII, Ústav pro výzkum dítěte a dorůstající mládeže v Praze, Pedagogická Jednota v Praze, Společnost Komenského.

³ Snahu o dialog mezi oběma jazykovými větvemi těchto předškolních institucí dokazuje referát M. Galliny ve sborníku „Nová škola mateřská“ z roku 1929-1930, s. 105-128. Příspěvek má za cíl podat nezkreslený vhled do německého mateřského školství u nás, které stálo především na základech Fröblova systému.

⁴ Nový zákon o školách mateřských. In RATHAUS, L. Sociální a pedagogické základy nové školy mateřské. Praha: Nová škola mateřská, 1931.

⁵ Nařízení č. 4711/108/1872 pro Rakousko a zákonný článek XV/1891 pro Uhersko.

mateřského“.⁶ Rozpory vidí autor v první řadě v oblastech vzdělávání učitelek a osnov práce mateřských školách a také v oblasti zřizování těchto institucí. Ve všech jmenovaných okruzích docházelo k nápadnému nepoměru mezi soukromou aktivitou a iniciativou státu. Nepoměr byl spatřován i v materiálním ohodnocení učitelek mateřských škol, jimž poskytované prostředky nezajišťovaly oprávněné životní nároky a ani právní postavení jim nezajišťovalo důstojné společenské postavení. Navíc v roce 1917 přešly nařízením č.504/1917 mateřské školy a opatrovny pod správu ministerstva sociální péče, čímž, jak uvádí Rathaus, dosáhlo tápání v oboru mateřského školství svého vrcholu, protože byla práce učitelky snížena na opatrovatelkou úroveň. Po roce 1918 se začaly učitelky mateřských škol organizovat do spolků, bojujících mj. za svá materiální práva, která by je měla postavit na roveň ostatního učitelstva.

Cílem mateřské školy je pro Rathause všestranná výchova dětí ve věku od tří do šesti let v souladu s jejich tělesným a duševním vývojem, jejím úkolem je pak příprava pro vstup do obecné školy. Autor proto požaduje, aby stát započal politiku podporující rozvoj mateřského školství, a to zejména:

1. stanovením základního zákona o organizaci mateřského školství
2. zestátněním mateřských škol
3. úpravou pracovních povinností učitelek a správy mateřského školství v souladu se školstvím národním
4. jednotnou úpravou právních a ekonomických potřeb učitelek
5. úpravou vzdělání učitelek

Požadavek nového zákona nebyl přijat a v oblasti předškolní výchovy tak zůstaly v platnosti směrnice rakousko-uherské. Mateřské školství se tak nepodařilo vymanit ze správy ministerstva sociální péče a včlenit jej do systému školství i přes uvedené urputné boje.

Zatímco zákon o mateřských školách nevstoupil v platnost, nové osnovy byly zavedeny na mnohých mateřských školách pod názvem „Nové osnovy na školách mateřských“.⁷ Osnovy měly pomoci zmírnit nejistotu a upadání do krajnosti, které čelily

⁶ RATHAUS, L. Otázky zákonité úpravy školství mateřského. In RATHAUS, L. Sociální a pedagogické základy nové školy mateřské. Praha: Nová škola mateřská, 1931.

⁷ CHLUP, O., VOLKOVÁ, M., STRNAD, E., SVOBODA, S., DOSTÁLOVÁ, M., RATHAUS, L. Nové osnovy na školách mateřských. In RATHAUS, L. Sociální a pedagogické základy nové školy mateřské. Praha: Nová škola mateřská, 1931.

dobové mateřské školy. Jako doklad citujme E. Strnada:⁸ „...dnešní praxe stůně na nepevnou páteř odborné práce; v bázní, aby se nezkostnatělo, ztrácí se odvaha k účelné, promyšlené a zodpovědné práci! Děti samy si nepostačí, jejich samočinnost není sebeurčující, proto se rychle rozptylují, roztěkávají, prostě si nestačí. Podávejme jim čas od času měkkou ruku mateřské péče a organisujme promyšleně jejich činnost - toť nynější naše směrnice!“

Cílem, který osnovy stanovují pro mateřské školy je „všestranná povinná výchova dítek ve věku od ukončeného 3. roku do šesti let v souhlase s tělesným a duševním vývojem“. Mateřská škola je organickou součástí školského systému a jako taková představuje nejvhodnější přípravu na školu obecnou. Určení cíle v uvedené podobě má důvody historické (tradice J. A. Komenského „Informatoria“), sociální (nepřítomnost matek z důvodu zaměstnání), organizačně školské (náročnost obecné školy determinuje nutnost adekvátní přípravy na předškolním stupni), psychologické a hygienické (organický rozvoj tělesných i duševních funkcí jakožto nutný základ výchovy člověka) a pedagogické (odborná výchova doplňující intuitivní výchovu rodinnou). Duševní a tělesný vývoj předškolního dítěte ukazuje, že se dítě rozvíjí ve všech činnostech. V tomto věku se ukotvují duševní struktury rozumové i morální a tvoří tak základ duševní povahy člověka. Ruku v ruce s rozvojem psychickým jde i rozvoj fyzický a je to právě mateřská škola, která dbá na dostatečný pohyb, cvičení, tělesnou práci i pobyt na čerstvém vzduchu. Autoři osnov konstatují, že uvedené požadavky nemůže rodina splňovat. Proto se musí mateřská škola stát nedílnou součástí výchovně vzdělávacího systému.

Z hlediska organizace, mají být děti rozděleny do dvou oddělení I. a II. podle duševní a tělesné úrovně dětí. Učitelka mateřské školy musí být náležitě odborně vzdělána a své vzdělání si musí sama dále doplňovat studiem pedagogické literatury. Výchovné předměty mají zahrnovat: tělovýchovu, výchovu smyslovou, výchovné práce a kreslení, učení věcné a jazykové, seznámení s písmem a číslem, zpěv a výchovu sociální a mravní.

Úsilí o zdokonalení systému výchovně vzdělávací práce odráželo především snahy o zvědečtění aktivit v mateřských školách s cílem dokonalejšího poznání dítěte v procesu jeho růstu, protože jedině na základě tohoto poznání být výchova úspěšná.

⁸ Tamtéž, s. 111.

Konkrétní návrhy osnov výchovné práce se opíraly jak o domácí zkušenosti a tradici, tak o studium výsledků předškolní výchovy v zahraničí. Typickým rysem meziválečných snah na poli předškolní výchovy bylo kritické hodnocení těchto vlivů a přijetí pouze těch aspektů, které byly v souladu s dobovou pedagogickou praxí.

4.3 Mateřská škola a její smysl v dobové pedagogické teorii

Pedagogičtí myslitelé, k nimž se budeme v dalším textu odvolávat, se shodují na tom, že předškolní výchova dítěte je důležitým problémem. Proto počítají s tím, že ačkoliv byla mateřské škola doma opomíjeným útvarem, je nutno na ni nahlížet jako do budoucna integrální součást vzdělávací soustavy. Pod zorným úhlem těchto představ je nutno mateřské školství vybavit vědecky zdůvodněným cílem a vytvořit pro něj odpovídající program. Různé teoretické pohledy, s nimiž se dále seznámíme, v zásadě sledují dva směry. První z nich navazuje na tradici odvozovanou od Komenského „Informatoria školy mateřské“, kterou obohacuje o kvalitativní prvky převzaté ze současného stavu bádání na poli psychologie, pedagogiky a příbuzných disciplín. Druhé hledisko staví na zkušenostech stejných oborů, ale vyznačuje se menším ostychem vůči zapojování kvantitativních metod, které tyto disciplíny přibližují metodologii přírodních věd. Tato teoretická linie hledala svoji inspiraci především v dobových zahraničních zdrojích. Není jistě překvapením, že oba uvedené proudy opět spojíme se jmény O. Chlupa a V. Příhody. Pro srovnání názorů na smysl předškolní výchovy pojednáme ještě o statích S. Velinského a J. Uhra.

O. Chlup⁹ chápe mateřskou školu jako skutečnou školu. Škola v jeho pojetí neznamená „vězení“, nýbrž místo, v němž dítě neztrácí svobodu, kde je mu poskytována odpovídající péče o zdraví a kde je harmonicky rozvíjeno po stránce tělesné i duševní. Dobová škola tradičního typu přehlížela individuální fyzické a psychické stránky dítěte a přisuzovala příliš velký význam výsledkům kolektivu před individuální úspěšností. Absence individuální péče o dítě vedla k nivelizaci výchovných cílů. Také z vychovatelského hlediska se hovoří spíše o dětství, než o konkrétním dítěti. Takto zobecněné pedagogicko-psychologické teorie však často docházely k zavádějícím závěrům. Jako příklad uvádí Chlup zavedenou představu o tom, že předškolní výchova je určena pouze dětem ze sociálně slabých rodin. Promyšlené a odborné vedení dětí

⁹ CHLUP, O. O pedagogickém významu školy mateřské. In Příloha Časopisu učitelek škol mateřských. Roč. 14, 1924. s. 8 - 11.

předškolního věku je podle Chlupa rozvíjející bez ohledu na sociální vrstvu, z níž dítě pochází. Důkazem této teze jsou pro něj výsledky práce M. Montessoriové. Podle Chlupa je neodůvodnitelné, aby děti prožívající důležitou etapu svého vývoje, ve které má jejich psychika živelnou potřebu činnosti, zůstávaly ponechány sobě samým a byly rozvíjeny pouhou náhodou. Pokud je dítě nedostatečně rozvíjeno, pak určité schopnosti, pro jejichž rozvoj je ideální příležitost právě v předškolním věku, zakrní nebo se nerozvinou vůbec.¹⁰ Náprava morální a občanská i reforma celé výchovy mají tedy mít svůj základ v promyšleně vybudovaném mateřském školství. Z těchto důvodů by měla být učitelka mateřské školy odbornicí v oblasti psychologie, pedagogiky a fyziologie dítěte a státní školské instituce by jí měly podobné vzdělání umožnit. Škola mateřská se podle Chlupa musí včlenit do školské soustavy a učitelka má získat rovnocenné postavení jako ostatní učitelé, a to jak vzděláním, tak materiálním ohodnocením. Mateřská škola nemůže být v tomto pojetí otázkou filantropické správy ministerstva sociální péče, nýbrž otázkou ministerstva školství zosobněnou školskými úřady, jejichž úkolem je pečovat o obecnou výchovu společnosti.

Na jiném místě Chlup ukazuje¹¹ že mateřská škola by měla být institucí nepovinnou do pěti let, s povinným posledním rokem docházky. Mateřská škola by se tak stala centrem radostného dětství ve společenství vrstevníků. Takový ráz by z mateřské školy učinil místo zcela svébytného významu. Do školy by byly zapojeny všechny děti bez rozdílu a mateřská škola by se stala místem socializace a dalšího kontaktu s etickými hodnotami, jejichž prvotní základ položila rodina.

Dále se Chlup zamýšlí nad tím, jaký pedagogický systém by měla mateřská škola následovat. Podle jeho názoru by se měla výchova blížit co nejvíce správné výchově rodinné a proto nabývá spolupráce mateřské školy s rodinou velké důležitosti. Matky by mohly aktivně přispívat k chodu školy tím, že se stanou druhými opatrovnicemi, jež pracují pod vedením učitelky. Tím by byla podle Chlupa uskutečněna škola, která je kombinací vzoru Komenského (škola jako dílo matky) a Fröbela či Montessoriové (škola jako organizace rodinného typu).

¹⁰ M. Montessoriová, jejíž medailonek přinášíme v druhé kapitole, hovoří o „obdobích zvýšené vnímavosti“, které se objevují zejména v raném věku, kdy do popředí vystupuje nějaký zvláštní specifický sklon, dočasně probuzený potenciál. Ten umožňuje získávání nějakého jednotlivého rysu a determinuje učení. V této souvislosti hovoří Chlup ve své stati o růstu paměti, pozornosti, vůle a o výchově morální na základě rozvoje žádoucích zvyků. Viz MONTESSORIOVÁ, M. Tajuplné dětství. Praha: SPS, 1998. CHLUP, O. O pedagogickém významu školy mateřské. In Příloha Časopisu učitelek škol mateřských. Roč. 14, 1924, s. 8 - 11.

¹¹ CHLUP, O. Výchova dítěte v době předškolní. Brno: Komenium, 1948.

Jak má vypadat žádoucí působení mateřské školy a jaký typ povahy má u předškolního dítěte rozvíjet? Chlup se v této souvislosti odvolává k tzv. „národnímu ideálu“ navazujícímu na charaktery slavných historických osobností¹². Vlastnosti tohoto ideálu musí být primárně zosobněny ve vychovateli a sekundárně mají být dětem předávány za pomoci pohádek a příběhů. Morální formování dítěte je pro Chlupa tak závažné, že je co do důležitosti klade před získávání konkrétních znalostí a dovedností: „Co platno člověku vědění, nemá-li mravní síly obracet znalosti k dobru a prospěchu svému i svého prostředí.“¹³ Mateřská škola by splnila svůj úkol už tehdy, kdyby se jí podařilo vychovat generaci dětí, kterým by předala žádoucí mravními návyky, a tím by pomohla postavit jejich životy na trvalý mravní základ, uzavírá Chlup.

V dalším textu uvidíme, že V. Příhoda pojednává o smyslu a významu předškolní výchovy ze zcela jiného úhlu pohledu, odvolává se k odlišným myšlenkovým zdrojům a zaměřuje se více na stránku organizační. Ve statí „Smysl předškolní výchovy“,¹⁴ která byla publikována až v roce 1947, avšak myšlenkově byla ukotvena v stejné době jako práce Chlupova, prohlašuje Příhoda předškolní výchovu za jedinou nesporně pedocentrickou, protože je v tomto období možné orientovat se na dítě samo bez starosti o předmětné vyučování typické pro starší věkové stupně, kdy je vyučování zaměřeno více na společnost a kulturu. Mateřská škola je tedy podle Příhodova názoru pedocentrická, škola vyšších stupňů již sociocentrická.

Pojem předškolní výchovy nelze podle Příhody shrnout jednou zastřešující definicí, neboť odkazuje k řadě individuálních dynamických procesů, které jsou důsledkem interakce mezi dítětem, prostředím a vychovatelem. Příhoda upozorňuje, že také časové ohraničení předškolního věku není pevně určitelné, neboť je svázáno s kulturně historickými podmínkami typickými pro určitý region.¹⁵

Posuzujeme-li připravenost dítěte na vstup do školy, hodnotíme různé aspekty, které zahrnují chronologický věk, psychofyzickou úroveň či sociální vyspělost. V této souvislosti je důležité si uvědomit, že chronologický věk dítěte nemusí být ve shodě s úrovní jeho psychického vývoje. Žáka je proto nutné vyučovat s ohledem na jeho

¹² Jedná se o středověké i další osobnosti, jmenovitě: Hus, Chelčický, Komenský, Masaryk, politici a náboženští reformátoři. Ti všichni mají podle Chlupa zvláštní „morálně pedagogický patos“.

¹³ CHLUP, O. Výchova dítěte v době předškolní. Brno: Komenium, 1948.

¹⁴ PŘÍHODA, V. Smysl předškolní výchovy. In Česká mateřská škola do nového údobí. Brno: Komenium, 1947.

¹⁵ Příhoda referuje o tom, že zatímco v americkém Wisconsinu školní vzdělávání začínalo již ve čtyřech, v tehdejším Sovětském svazu děti počínaly školní docházku až v osmi letech.

psychologické odlišnosti a strukturu psychiky danou jeho zralostí. Stejně důležitý je stupeň fyzického vývoje, jenž lze posuzovat podle objektivních hodnot (osifikace kostí, stavu chrupu apod.). V zásadě lze říci, že povinnost navštěvovat školu by měla být vázána pouze na ty děti, které dosáhly nejen příslušného věku chronologického, ale také na ty, které postoupily na adekvátní stupeň rozvoje psychiky, inteligence a sociability. Z důvodů nerovnoměrného stupně vývoje dětí nastupujících do školy Příhoda navrhuje, aby byla zavedena možnost vstupovat do školy dvakrát ročně vždy na začátku semestru (viz Příhodův „Organizační a učební plán“ v bodě 3.3.2 této práce). Věkový rozptyl mezi dětmi, které vstupují do školy 1. září v různém věku¹⁶ a na odlišném stupni vývoje by se tímto opatřením zmenšil.

Příhoda připomíná, že experimentálním výzkumem a pomocí pokusného vyučování založeného na celostním pojetí by byl změněn přístup k vyučování na elementárním stupni školy. Globální metoda, jejímž byl jak již víme Příhoda propagátorem, představuje dítěti svět v celcích. Příhoda konstatuje, že se tato metoda sice v evropských zemích příliš nerozšířila, její vliv se nicméně odrazil v některých předmětech učitelské praxe (prvouce, kreslení, hudební a tělesné výchově, méně již v tradičních předmětech trivia). Vyučování ve smyslu celostní psychologie je podle Příhody předpokladem samostatné dětské činnosti a představuje základ činné školy. Dítě se stává svobodnější v pohybu i řeči, vyučování využívá přirozené dětské energie vedoucí děti od pasivity k aktivitě. Tento typ přístupu je typický pro školu mateřskou a měl by se přenést i do prvních ročníků školy obecné: škola mechanická by se tak změnila v organickou a škola statická v dynamickou. Příhoda navrhuje, aby školní docházka počínala tzv. „úvodní školou“ ohraničenou věkovými hranicemi pět a osm let, kdy je dítě ve fázi synkretismu (tj. celistvého vnímání). Předškolní výchova má tedy promyšleně formovat kulturní i charakterový vývoj dítěte až do chvíle, než vstoupí do školy.

Význam dětství¹⁷ jakožto počáteční fáze lidského života Příhoda odvozuje od výsledků srovnávací biologie. Dětství člověka, stejně jako kteréhokoliv živočicha, má obsahovat dostatečně dlouhou fázi „drezúry“ ve zvycích, intelektu a v metodách, jak řešit životní problémy. Dítě má proto mít dostatečný prostor pro experimentaci (pokus - omyl), hru a smysluplné zaměstnání. Z těchto tezí Příhoda vyvozuje, že pokud je mládí

¹⁶ Dobově platná zákonná norma stanovovala možnost vstupu do první třídy v relativně širokých hranicích od pěti let osmi měsíců po šest let jedenáct měsíců - jinými slovy mohly být přijímány děti školou nepovinné, které však věku šesti let dosáhly do 31. prosince daného roku. Přijetí těchto dětí bylo vázáno na jejich duševní a tělesnou vyspělost a faktickou kapacitu třídy. Viz Zákon číslo 226/1922 Sb.

¹⁷ Příhoda používá termínu „smysl dětství“.

využito k uvedeným činnostem, v dospělosti je člověk schopen konat svou hlavní společenskou úlohu - práci. Relativní křehkost malého dítěte v porovnání se zvířetem představuje předpoklad velkých vývojových možností. Je zapotřebí poměrně dlouhého dětství k tomu, aby byl jedinec dostatečně vycvičen experimentací a hrou. A protože předškolní období má v životě člověka význam formativní, je nutné, aby předškolní výchova účelně a zdravě řídila dětský vývoj v souladu s nastíněnými prioritami: „drezúrou“, volnou experimentací a svobodnou hrou.

Taková výchova předpokládá, že dětství má ve smyslu života jedinečné postavení a nesmí být tedy vnímáno pouze jako období přípravy na dospělost. Filosofie výchovy musí vycházet z filosofie života. To znamená, že do přítomného života dítěte nemá být přinášeno nic z etap života, které mají teprve přijít. Jedině tak zůstane dětství dětštějším.¹⁸

Dalším odborníkem, který se námi sledovanou problematikou zabýval, byl S. Velinský.¹⁹ V úvodu své stati „Význam předškolní výchovy pro celkový stav mysli“²⁰ se odvolává k J. A. Komenskému, u nějž výchova dítěte počíná už v raném dětství ve škole mateřské, jež je integrální součástí celé školské soustavy. Poslední dobové poznatky podle Velinského dokazují, že se předškolní výchova stává nutností a úvodem do školského života a základem pro budoucí sociální a individuální život. Logika školských zařízení musí být podřízena vědeckým poznatkům z oblasti psychologie dítěte. Proto jsou také reformní školské snahy odvíjeny od potřeb dítěte a jejich cílem je přizpůsobit školu co nejvíce právě těmto potřebám. Uvedeným snahám se nesmí vyhnout ani mateřské školy a institucionální předškolní výchova má být co nejvíce rozšířena.

Velinský konstatuje, že dítě v předškolním věku není „bílým nepopsaným listem“, ale nese si s sebou řadu individuálních psychických vlastností a tendencí. Cílem

¹⁸ V této spojitosti se Příhoda oproti Chlupovi vyslovuje proti pedagogice M. Montessoriové, která jde podle něj proti samotnému smyslu dětství, jež má být založeno na metodě řešení životních problémů a ne na obsahovém učení.

¹⁹ Stanislav Velinský (1899 - 1991). Absolvoval FF UK v Praze, zkušenosti v získal v Ústavu J. J. Rousseaua v Ženevě a na Teachers' College v New Yorku. Habilitoval se na Masarykově univerzitě v Brně, kde spolupracoval s O. Chupem a J. Uhrem, později přešel do Kádnerova semináře na FF UK v Praze. Velinský byl vedle Příhody nejvýznamnějším představitelem pedagogické psychologie předmnichovského období. Po roce 1948 emigroval do USA, kde dále pokračoval ve vědecké práci. J. Cach (Pedagogika a vědy jí blízké v Československu v letech 1918-1938, Praha 1996) jej označuje za nejvýznamnějšího emigranta v oboru pedagogiky. Druhá vlna emigrace v roce 1968 podobné vědce na poli pedagogiky nezaznamenala.

²⁰ VELINSKÝ, S. Význam předškolní výchovy pro celkový stav mysli. In Nová škola mateřská Praha: 1929, s. 65 - 74.

předškolní výchovy má být formování těchto trendů tak, aby jedinec dokázal soběstačně fungovat v rámci společnosti. Tohoto cíle není možné dosáhnout bez promyšleného ovlivňování dítěte od nejútlejšího dětství, kdy je dítě pod nepřetržitým vlivem členů rodiny. Situace v rodinách však není konstantní. Mění se hospodářské poměry, počet dětí i členů rodiny. Vedle sebe zde tedy stojí proměnlivé rodinné prostředí a neměnný cíl výchovy a mezi těmito dvěma vlivy stojí dítě se svou neopakovatelnou přirozenou individualitou.

Jaká je v těchto konturách úloha rodiny a školy? Rodina by měla, alespoň v základních směrech, přihlížet k dětské individualitě a výchovné působení má být podřízeno jak individuálním zvláštnostem, tak požadavkům společnosti. Uvedeným požadavkům však rodiny většinou dostát nedokáží. „Kde dovedou rodiče počínati si s dětmi alespoň s trochou pedagogického taktu, kde dovedou se ovládnout na tolik, aby harmonicky oba působili v téže směru?“, ptá se Velinský a hned přináší odpověď: „Myslím, že odpovědi byly by vesměs neuspokojivé. A tu se nám vybavuje před očima, že toto nepřiměřené působení často docela zvrácené trvá po celých 6 let bez jakékoliv korekce.“²¹ Vady, které autor spatřuje v soudobých rodinách zahrnují nesváry, nesourodé působení rodičů, zhýčkávaní či naopak krutost a neporozumění, egoismus či nevšímavost. Všechny tyto získané vlastnosti jsou v budoucnosti na obtíž jak sociálnímu okolí člověka, tak i jejich nositeli. Výchova sociální osobnosti dítěte je proto nezbytnou podmínkou úspěšného života ve společnosti. Protože první „společností“, do níž dítě přichází, je rodina, prvotním působením společnosti je tedy vztah rodičů k dítěti. Vliv dospělého na dítě je ve věku 3 - 6 let obrovský. Proto také nepřiměřené působení vnějšího prostředí vede k odchýlení od sociálního cíle života a různé úchylinky jednání, které se objevují v pozdějším věku, mají kořeny právě v předškolním věku.

Úkolem soustavné předškolní výchovy je harmonicky působit na dítě tak, aby dosáhlo co nejvyšší sociální úrovně. Protože je to právě mateřská škola, která k tomuto cíli významně přispívá, patří jí, dle názoru Velinského, místo v celkové školské soustavě.

Náš pohled na názory teoretiků z hlediska problematiky předškolní výchovy uzavřeme referátem o stati „Výchovný význam mateřských škol“ J. Uhra.²² Autor hned

²¹ Tamtéž, s. 71.

²² UHER, J. Výchovný význam mateřských škol. In ROSTOHAROVÁ-KRUPÍČKOVÁ, E. Sborník přednášek. Brno: Jednota učitelů mateřských škol, 1936, s. 7 - 10.

v úvodu připomíná, že nebývalý společenský pokrok má vliv na obecné vzdělávání, které musí být zprostředkováno všem členům společnosti. Jedině díky vzdělání se může člověk zbavit pověr a strachu a do jeho uvažování mohou vejít myšlenky lidskosti, svobody a demokracie. Povinnost vychovávat leží především na rodičích, avšak stát plnění této povinnosti sleduje zejména proto, aby byli vychováváni občané, kteří budou schopni plnit své závazky vůči společnosti. Proto nemůže společnosti postačovat, aby se výchovy účastnila pouze v období od 6 do 14 let dítěte, ale musí se zaměřit i na periody od 0 do 6 let a dále od 14 let výše. V první etapě dochází k položení základů vývoje dětské individuality, ve druhé pak k formování charakteru dítěte. Uher připouští, že prvotní výchova náleží rodině, avšak doplňuje, že záhy vstupuje do výchovy také škola, která umožňuje rozvíjet dítě hlouběji a „pro vyšší úkoly“. Dobové rodiny mohou podle Uhra jen těžko plnohodnotně dostát svému výchovnému úkolu. Protože se nukleární rodiny zmenšují (maximálně 2 potomci), děti nedostávají možnost prožívat společenské vztahy v plné výši. Rodiče jsou nepřítomni (matka i otec pracují mimo domov) a negativní úlohu ve výchově sehrává i celkový mravní úpadek společnosti (rozvody). Proto může mateřská škola plnit důležitou roli tím, že dětem umožní život v sociální skupině vrstevníků a zároveň se stane zprostředkovatelem důležitých společenských hodnot.

Myšlenku instituce mateřské školy nachází autor již v myšlenkách Platonových, Komenského, Pestalozziho, Fröbela či Svobody. Z dobových směrů zmiňuje Uher práci Montessoriové, americký způsob předškolní výchovy i sovětský „dětský sad“. Všechny tyto teorie i praktické zkušenosti legitimizují existenci mateřské školy, a to ne jako ústavu pouze sociálního, nýbrž také jako výchovně-vzdělávacího. Limitací mateřské školy na pouhý útulek pro sociálně slabé by společnost významně ochudila vlastní národní kulturu, neboť mateřská škola je školou národní právě jako školy obecné a měšťanské, domnívá se Uher.

V myšlenkách čtyř uvedených autorů vidíme přes mnoho společných pohledů na předškolní výchovu také prvky rozdílné. V určitém smyslu tedy Chlup, Velinský a Uher představují jednu názorovou skupinu, zatímco Příhoda zosobňuje ideovou opozici.

Pedagogové první skupiny nahlíží shodně na mateřskou školu jako na instituci, kde je dítě všestranně rozvíjeno vzdělanými učitelkami podle nejnovějších vědeckých poznatků a kde jsou respektovány jeho individuální zvláštnosti. „Mateřská škola podle

tohoto pojetí synteticky navazuje na to nejlepší z tradice české i zahraniční a vychovává dítě v duchu „národního ideálu“. Tento typ školy představuje důležité místo socializace, čímž doplňuje ne zcela dostačující výchovu rodinnou. Předškolní období je spatřováno jako jedinečná etapa, která má nezastupitelný formativní vliv na budoucí život člověka; hlavními aktivitami předškolního dítěte jsou hra a činnost, které jsou předpokladem pro aktivní práci v dospělosti. Mateřská škola tedy nesmí být pouhým zařízením sociální péče, ale místem promyšlené výchovně vzdělávací činnosti, které má legitimní postavení ve školském systému.

Oproti pojetí založenému na hledání národního ideálu a čerpání z tradice opírá Příhoda svou koncepci o hodnoty spojené s praktickým každodenním životem: jen to, co je pro dítě a jeho svět aktuální, má ve výchově smysl. Zde cítíme v Příhodově pojetí ohlasy pragmatismu a Deweyovské pedagogiky. Příhoda chápe předškolní období jako čistě pedocentrické (oproti vyšším školským stupňům, které chápe jako sociocentrické). Základním principem výchovy v předškolním věku je poskytnutí prostoru pro experimentaci a svobodnou hru, přičemž socializace je omezena na nácvik adekvátních návyků formou drilu. Takový přístup stojí v přímé opozici proti názoru, že předškolní výchova má být postavena na rovnováze rozvoje individuálních schopností a sociálních dovedností dítěte. Příhoda se dále zaměřuje na systém předškolní výchovy a elementárního stupně školy obecné. Zatímco první skupina badatelů reaguje na potřeby společnosti, které vycházejí z úpadku rodiny, Příhodu více zajímají konkrétní aspekty organizace mateřské školy a její návaznost na elementární stupeň. V této souvislosti je cenný jeho návrh na úzké propojení mezi oběma stupni prostřednictvím sjednocení metod výchovně vzdělávací práce. Překvapením není ani „celostní pojetí“ Příhodovy koncepce spolu s orientací na experimentální výzkum a nejnovější dobové poznatky. I tento aspekt reprezentuje rozdílnost názorů obou křídel, neboť Příhodovi oponenti tento typ výzkumu nepovažují za samospasitelný a kladou důraz na postavení předškolní výchovy nejen na nejnovějších poznatcích, ale také na myšlenkách pedagogických veličin typu Komenského, Fröbela či Pestalozziho.

4.3 Praxe a organizace reformní mateřské školy

Nutnosti přemýšlet nejen o cíli, ale i obsahu a organizaci předškolní výchovy, si nebyli vědomi pouze pedagogičtí teoretikové. Zde vstupují na scénu i učitelky z praxe, jejichž zásluhou si můžeme vytvořit ucelený obraz o názorech na realizaci předškolního školství v meziválečném období. V úvodu této kapitoly dáme prostor O. Chlupovi, který

se ve stati „Vývoj školy mateřské“²³ věnuje organizaci vzdělávání v další části se zaměříme na konkrétní nástin programu mateřských škol a návrhy na výchovu a plánování v mateřské škole z pera praktikujících učitelek.

Organizace vzdělávání nebyla v Chlupově době založena na postupném přechodu ze stupně na stupeň, ale na principu náhlých změn. Přestup ze školy mateřské na obecnou a z obecné na střední či měšťanskou představoval bariéru, která nebyla schopna reagovat na individuální potřeby dítěte. Moderní studium duševního vývoje dítěte se proto mělo odrazit i v oblasti organizace škol. Chlup vyzývá, aby obsah školní práce i školská organizace odpovídaly rozmanitostem života: jedině pokud budou školy reagovat na skutečný život, nebude na školách probíhat mechanistické vzdělávání. Chlup neopomíná ani důležitý praktický aspekt: aby došlo k nutnému a odůvodněnému včlenění školy mateřské do celistvé školské soustavy. Je proto nutné na legislativní úrovni změnit příslušné zákonné normy a předpisy tak, aby byly zrovnoprávněny podmínky na škole mateřské a elementární.

Důvody, které vedly k požadavkům na novou organizaci a obsah práce v mateřských školách, vycházely z reakce na metody práce rakousko-uherského školství spolu s důrazem na národnostní otázky. Brněnská učitelka **M. Buchalová**²⁴ připomíná vyučovací metody, které byly učitelky mateřských škol nuceny ve „starém systému“ následovat: neúměrně dlouhé nácviky her, tanců či dramatických výstupů. Tento trend orientovaný na výkon podporovala konkurence německých dětských zahrádek spolu s tlakem zřizovatelů a rodičů. Kvalita výkonu učitelek byla hodnocena podle představení, která s dětmi secvičily. Místo rozvoje přirozených dětských schopností docházelo k přetěžování dětí. Přestože se odborná veřejnost vymezovala vůči přemíře znalostí, které byly dětem ve školkách předávány, pamětní cvičení byla ve školách tohoto typu na denním pořádku. Polovina českých dětí byla vychovávána v dětských zahrádkách, což v očích českých učitelek vedlo k omezení možnosti „poskytnouti čisté, ničím nezkalené výchovy“.²⁵ Uvedený citát odkazuje jak k otázce jazykového

²³ CHLUP, O. Mateřská škola. Sborník přednášek o škole mateřské. Praha: Svaz učitelek škol mateřských, 1928.

²⁴ BUCHALOVÁ, M. Tři roky ve škole mateřské. In CHLUP, O. Mateřská škola. Sborník přednášek o škole mateřské. Praha: Svaz učitelek škol mateřských, 1928, s. 33-36.

²⁵ Tamtéž, s. 34.

vyučování v předškolním věku, tak k obavám z germanizace dětské populace české národnosti.

Avšak nebyly to pouze tyto překážky, které negativně ovlivňovaly situaci v předškolním školství. Jako negativní vidí M. Buchalová i cizí výchovné metody, které se objevují na pedagogickém poli a vzbuzují pozitivní i negativní reakce. Jmenovitě takto nahlíží na systémy Fröblovy, Montessoriové, Claparèda či Decrolyho. Teprve syntézou kladných prvků jednotlivých metod může v očích Buchalové dojít k inspirativní obrodě českého mateřského školství.

„Vychovateli přísluší dát dětem materiál, popud a všeobecný návod a pak ponechat jim hojně příležitosti a času k úplně svobodnému, individuálnímu vyjádření. Teprve, když vychovatel pozná nazírání jednotlivců a celku, může úspěchem stavěti na základě dětmi poskytnutém.“²⁶ Tato slova, publikována již v roce 1913, předznamenávají odklon od rigidních metod rakousko-uherského školství a nesou známku pedocentristického pohledu. Jejich autorka **Ida Jarníková** (1879-1965) se celoživotně věnovala obsahu a organizaci práce na mateřských školách a sestavila několik výchovných programů pro tento vzdělávací stupeň. Nyní se zaměříme na konkrétní myšlenky této autorky týkající se cílů a úkolů, výchovných prostředků, obsahu práce a osobnosti učitelky mateřské školy.

Jarníková shrnuje následující cíle předškolní výchovy:²⁷

1. zdravé tělo,
2. bystré a vycvičené smysly, tvořivost, obrazivost, zájem o okolí, správnou výslovnost, pozorovací schopnost jakožto schopnost pozornosti a myšlení,
3. základy pro život ve společnosti, soběstačnost, pochopení krásy, přírody a umění.

Autorka upozorňuje, že předškolní výchovně vzdělávací prostředky, které představují nástroj pro dosažení cílů, ve většině případů rozvíjejí všechny uvedené oblasti²⁸. Výchovné prostředky dělí na:

1. prostředky pro tělesnou výchovu,

²⁶ JARNÍKOVÁ, I., DROBNÁ, Z. Dětský svět. Praha: vlastním nákladem, 1913, s. neoznačena.

²⁷ JARNÍKOVÁ, I. Výchovný program mateřských škol. Praha: vydavatel neuveden, 1927. Na toto téma též JARNÍKOVÁ, I. Výchova ve škole mateřské In CHLUP, O. Mateřská škola. Sborník přednášek o škole mateřské. Praha: Svaz učitelek škol mateřských, 1928. A dále JARNÍKOVÁ, I. Školy mateřské. Jejich význam, účel a organizace, jakož i úřední předpisy. Praha: Společenská tiskárna, 1931.

²⁸ Např. hra vyhovuje jak požadavku svobodného pohybu, tak myšlení a kázni. Zvláště prostředky určené k rozvoji duševnímu a mravnímu se vyskytují společně.

2. prostředky určené k duševnímu vývoji a
3. prostředky podporující mravní výchovu.

K prvním patří péče o osobní čistotu a starostlivost o okolí, dostatečná možnost pohybu a odpočinku, správná výživa a dýchání. Druhé jsou podporovány cvičením smyslů a řeči, nápodoby, pozornosti a fantazie. Poslední rozvíjí zejména sám život a aktivita spolu s příklady z okolí, ale pojí se k nim i soběstačnost, smysl pro umění, přírodu a život v dětské společnosti.

Základním úkolem rané výchovy je podle Jarníkové podpora zdravého tělesného a duševního vývoje, prostředkem k realizaci této úlohy je poskytnutí dostatku svobody v pohybu a činnosti. Děti do čtyř let mají být vedeny k sebeobsluze a jejich životní prostředí má být slunné a vzdušné s dostatečným prostorem pro spánek a zdravou výživu. Od čtyř let pak mohou děti přikročit k různým zaměstnáním zaměřeným na zpěv, hudbu, tanec, vyprávění atd. (jednoduché formy těchto zaměstnání jsou uplatňovány již na předešlém stupni). Jarníková upozorňuje na nutnost vybavení škol kvalitními hračkami (vybavenost dobových mateřských škol označuje v tomto směru za nedostatečnou), jejichž prostřednictvím je přirozeně umožněno individuální zaměstnání jednotlivců i společných her skupiny. Návštěvu mimoškolních akcí typu divadla, kina apod. Jarníková navrhuje jako „příliš silné koření“. Pobyt v přírodě je naopak doporučován, neboť poskytuje uklidňující prostředí podporující zdravý vývoj dítěte. Ve městech mají být proto ke školám přičleněny zahrady, do programu mají být zařazovány pravidelné vycházky a péče o rostliny a domácí zvířata.

Ve svém textu k „Výchovnému programu pro mateřské školy“ obhájí Jarníková místo ručních prací v denním rozvrhu dětí, přičemž důvodem jejich zařazení není pouhé získání určité manuální dovednosti - ruční práce mají sloužit jako prostředek pro rozvíjení duševních schopností, mezi které patří pozorování, vnímání, nápodoby. Úkolem činností v mateřské škole je „otvírat oči k vidění, uši k slyšení“, povzbuzovat chuť k tvoření a poznávání a položit základ k mravnímu cítění. Jedině tak je možné zajistit zdravý směr všestranné výchovy, jež bude přípravou pro vstup dítěte do školy obecné. Jarníková považuje za nutné, aby i elementární třídy obecné školy převzaly totožnou metodiku, jejímž prostřednictvím by byla podporována tvořivá síla, která je dítěti na tomto stupni vývoje vlastní.

Dětská zaměstnání mají být vždy přiměřena individuálním schopnostem a musí být vždy co nejsvobodnější z hlediska dětského vyjádření. To ovšem učitelce nezabraňuje, aby dětem podala základní návody či postupy práce. Mateřská škola má předávat škole

obecné děti aktivní, zvědavé, nepřesycené informacemi (na které je čas až v pozdějších vývojových fázích), všímavé, bystré. Není úkolem mateřské školy dítě vzdělat, ale rozvinout a ponechat mu prostor pro to být dítětem. Mateřská škola pokládá základ, na němž stavějí školy vyšších stupňů.

Učitelka v mateřské škole má mít podle Jarníkové řadu vlastností, které jí umožní náležitě vykonávat svoji odpovědnou funkci. Kromě mravní bezúhonnosti se má těšit dobrému tělesnému i duševnímu zdraví, má mít rozvinuty verbální, pohybové, hudební a výtvarné schopnosti, jemné společenské vystupování a takt i dostatečné vzdělání. Učitelka si musí být vždy vědoma skutečnosti, že na dítě nepůsobí pouze výchova, ale i vlivy, nad nimiž sama nemá moc (vlohy dítěte, socio-kulturní prostředí apod.). Jejím úkolem je proto nepřetržitě provádět zkoumání dítěte ať už metodami spontánního pozorování, experimentace (navozeného pozorování) či testování. Poučené pozorování může učitelka vykonávat pouze tehdy, získala-li odborné znalosti fyziologie, anatomie, hygieny, psychologie a pedagogiky. Jedině na základě těchto zkoumání je učitelka schopna sestavit plán vlastní výchovné práce tak, aby odpovídal potřebám individuálního dítěte i celého kolektivu. „Výchova má být založena na znalosti dítěte jako zemědělství na znalosti rostlin“, cituje Jarníková E. Claparèda²⁹. Protože učitelka tohoto stupně není vázána striktními osnovami, může svou práci s dětmi individualizovat a přiblížit ji tak výchově v rodině. Na rozdíl od rodiny však mateřská škola dítěti zprostředkovává sociální kontakt a seznamuje ho s elementárními pravidly života ve společnosti. Proto je návštěva mateřské školy přínosná nejen pro děti ze sociálně slabších rodin, ale je důležitá pro všechny děti bez rozdílu.

Druhou významnou osobností na poli dobové předškolní výchovy byla **Anna Süssová** (1851-1941), která patřila k brněnským reformátorkám mateřské školy. Zatímco I. Jarníková se zaměřila na změnu cíle, obsahu a plánování výchovně vzdělávací práce, A. Süssová se věnovala především reformě organizace života předškolních dětí v mateřské škole.³⁰ Ve své reformované mateřské škole, kterou otevřela v roce 1910, uplatnila nový systém výchovné práce, jenž vycházel z předpokladu, že na prvním místě je potřeba rozvíjet a zdárně pečovat o tělesný rozvoj dítěte; vývoj rozumu se odvíjí pouze na základě poznatků získaných prostřednictvím

²⁹ JARNÍKOVÁ, I. Výchovný program mateřských škol. Praha: vydavatel neuveden. 1927. s. 6.

³⁰ MIŠURCOVA, V. Dějiny teorie a praxe dětí předškolního věku v 19. a 20. století. Praha: SPN, 1980.

tělesného zaměstnání za společného působení společnosti a materiálního okolí dítěte.³¹ Podpora tělesného vývoje má za cíl připravit půdu pro pozdější vzdělávání rozumu. Uvedenému cíli slouží výchovně vzdělávací prostředky, mezi které Süssová řadí hry volné nebo skupinové, tělesná cvičení, zaměstnání podporující aktivitu a tvořivost, pozorování předmětů a obrazů a rozhovory o nich, dále povídky, básně a písně a zařazuje i lehké práce na zahradě.

Süssová se vyslovila pro odstranění veškerého školského způsobu práce a proklamuje výchovu rodinného rázu. Proto ve své mateřské škole zavedla volný časový režim, který byl přizpůsobován situaci, roční době či náladě dětí. Tento volný režim byl ukotven v pevném řádu určeném střídáním volné hry s řízenou aktivitou a přestávkami na jídlo a odpočinek. Tomuto režimu plně odpovídalo prostředí školy. Hlavní roli v něm hrála pracovna, která sloužila pro zaměstnání (ne vyučování), herna, ve které si děti mohli volně hrát a dále zahrada, která hrála důležitou roli v pěstování zdraví dětí a slučovala funkce herny i pracovny. „Mateřská škola, její herna a pracovna, mohou být jediným pojídlem mezi bezstarostným dětstvím a skutečnou prací“, je přesvědčena autorka.

Süssová byla zastávkyní věkově smíšených skupin, jejichž přínos viděla hlavně ve styku starších dětí s mladšími, kdy starší představují vzory pro děti mladší a zároveň se díky tomuto typu organizace zabraňuje školskému způsobu zaměstnání tzv. „hromadnému návodnému způsobu vyučování“.

Materiálnímu vybavení a úpravě prostředí věnovala Süssová velkou pozornost. Její herna obsahovala sklápěcí stolky, tabule, knihovny, lavičky či věšáky na množství herních pomůcek (knoflíky, cívky, špalíky atp.). Uprostřed herny byl dostatečný prostor pro volný pohyb dětí. V pracovně, kde mělo dítě nabývat sebedůvěry a tím chuti k práci, se pak nacházely kruhové stolky pro 10 až 14 dětí, židličky, skříňe na pomůcky a stůl pro učitelku. Süssová viděla v okrouhlých stolcích symbol rodinné výchovy, která stála na opačné straně spektra než školská práce reprezentovaná školní lavicí.

Ačkoliv nezískala mezinárodní proslulost, svým důrazem na materiální vybavení a přizpůsobení prostředí specifickým potřebám dětí předškolního věku se A. Süssová postavila po bok M. Montessoriové a ovlivnila prostorové řešení mateřské školy po roce 1948.

³¹ SÜSSOVÁ, A. Návrh na reformu mateřských škol. In ČÁLEK, F., KÁDNER, B. První sjezd československého učitelstva a přátel školství v osvobozené vlasti. Praha: Sjezdový výbor Československé obce učitelské, 1921, s. 209-210.

Přípravě promyšleného plánu práce na úrovni mateřské školy se věnovali i další autoři. Jako příklad konkrétního typu pedagogického plánování uvedeme přehled „Návrhu osnov na škole mateřské“³² z dílny P. Grifinové, která načrtla jejich základní rozvrh, O. Chlupa, jenž látku doplnil a napsal úvod, L. Rathause, který se postaral o utřídění osnov a S. Svobody, jehož úkolem bylo texty doplnit o informace z oboru barevného vidění.

Návrh stručně shrnuje specifika duševního a tělesného vývoje dítěte předškolního věku a navrhuje, aby vzhledem k duševním rozdílům jednotlivých dětí, s nimiž je pracováno ve věkově smíšených skupinách, byly děti rozděleny do oddělení podle duševních vlastností, jimž je třeba se přizpůsobovat (v zásadě se jedná o skupinu mladších a starších dětí).

Výchovný cíl stanovují autoři tento: všestranná povinná výchova dítěte ve věku od ukončeného 3. roku do šesti let v soulase s tělesným a duševním vývojem. Mateřská škola je organickou součástí školského systému a připravuje dítě na vstup do školy obecné. Tento cíl odůvodňují autoři důvody historickými (s odvoláním na J. A. Komenského), sociálními (s ohledem na zaměstnání matky), organizačně školskými (hledisko zvyšujících se nároků obecné školy, pro níž je nutné dosažení náležité tělesné, duševní a morální úrovně), psychologicko-hygienickými (navazující na výzkumy, které prokázaly větší školní úspěšnost u dětí, již prošly mateřskou školou) a konečně důvody pedagogické (jejich prostřednictvím je intuitivní rodinná výchova doplněna o odbornou a účelnou výchovu institucionální).

Klíčovou roli v systému hraje učitelka, která musí být dostatečně vzdělaná a její povinností je neustále pracovat na svém dalším vzdělávání. Učitelka je jednak zprostředkovatelkou styku mezi školou a rodiči a jednak pečovatelkou o rozumový, mravní a tělesný rozvoj dítěte. Hlavním nástrojem její práce je pozorování dítěte.

Výchovné předměty dělí autoři Návrhu osnov do těchto skupin:

1. tělovýchova,
2. výchova smyslová,
3. výchovné práce, kreslení,
4. učení věcné a jazyk mateřský,

³² GRIFINOVÁ, P., CHLUP, O., RATHAUS, L., SVOBODA, S. Návrh osnov na škole mateřské In CHLUP, O. Mateřská škola. Sborník přednášek o škole mateřské. Praha: Svaz učitelek škol mateřských, 1928.

5. písmo a číslo,
6. zpěv a
7. výchova sociální a mravní.

Látka je podle uvedených předmětů dále rozpracována do příslušných aktivit v rámci sedmatřiceti týdnů.

4.4 Požadavky na vzdělání a osobnost učitelky mateřské školy

Snahy o vyšší vzdělání učitelstva existovaly již před první světovou válkou.³³ My se v našem závěrečném textu zaměříme na názory chronologicky mladší, o to však naléhavější. Reforma pedagogického vzdělání byla považována za nezbytnou jak vzhledem k novému politickému zřízení, tak z pohledu budování svébytnosti československého národa³⁴ a úsilí o vyšší vzdělání se nemohlo vyhnout ani učitelkám mateřských škol. Jaké konkrétní aktivity byly na tomto poli uskutečněny? V roce 1927 se konaly vysokoškolské kurzy v Praze a Brně, o rok později v Plzni. Přednášky z těchto kurzů vyšly tiskem v redakci O. Chlupa³⁵ pro první kurz a ve spolupráci O. Chlupa s L. Rathausem³⁶ pro kurz druhý. První kurz byl zaměřen na stanovení obecných základů předškolní pedagogiky, druhý se zabýval na jednotlivé problémové okruhy (metodiku, didaktiku apod.) Učitelky získávaly pedagogickou způsobilost na dvouletých ústavech, od začátku 30. let jim bylo umožněno doplňovat si vzdělání v rámci dvouletých kurzů při „Škole vysokých studií pedagogických“. Snaha o další vzdělání učitelek dětí předškolního věku a nedostatky v nabídce existujících škol vedl v roce 1936 ke zřízení „Studovny učitelek mateřských škol“.

Předtím, než se v dalším textu zaměříme na návrh L. Rathause na vzdělání a úlohu učitelek mateřských škol, stručně představíme Chlupovo stanovisko³⁷ z hlediska dějinného vývoje a dáme prostor jeho pohledu na postavení učitelky v dobové mateřské škole.

³³ Vrána referuje o prázdninových přednáškách univerzitních profesorů pro učitelstvo a existenci revue „Pedagogické rozhledy“ viz VRANA, S. Idea volné školy a její vývoj za posledních 30 let. Brno: Vydavatelství odboru Ústředního spolku jednot učitelských, 1936.

³⁴ O budování svébytnosti československého národa hovořil T. G. Masaryk ve svém projevu na Prvním sjezdu československého učitelstva v roce 1920, o němž podáváme informace v kapitole 3.

³⁵ CHLUP, O. Mateřská škola. Sborník přednášek o škole mateřské. Praha: Svaz učitelek škol mateřských, 1928.

³⁶ CHLUP, O., RATHAUS, L. Nová škola mateřská. Praha: Svaz učitelek škol mateřských, 1929.

³⁷ CHLUP, O. Výchova dítěte v době předškolní. Brno: Komenium, 1948.

Historicky souviselo postavení učitelky s náhledem na předškolní instituci jako takovou. V počátečních fázích vzniku předškolních zařízení šlo zejména o pomoc dětem sociálně slabým, opuštěným a sirotkům. Uvedený charitativní a záchranný cíl ovlivnil pojmenování žen, které v těchto institucích pracovaly: vychovatelky, pěstounky, opatrovnice. V názvu cítíme jejich hlavní úkol - péče o děti, které nemají rodinné zázemí. První útulky tohoto typu vznikaly ve Francii a Německu, jak jsme si ukázali v první kapitole této práce. Postupně začalo docházet k odklonu od této jednostranné sociální úlohy a spolu se vznikem předškolních zařízení, které si kladly za cíl o děti nejen pečovat, ale také je skutečně vychovávat děti po stránce tělesné, rozumové a mravní, došlo též k posunu od pěstounky ke skutečné učitelce.

Tento přerod byl aktuální i v autorově současnosti. Podle Chlupa hlavním aspektem, který odlišuje školu mateřskou od obecné neleží v oblasti pedagogické, nýbrž didaktické. Práce v mateřské škole musí vylučovat prvopočáteční vyučování. Autor se odvolává k aktivitám francouzských pedagogů, kteří revizí pedopsychologických poznatků o dítěti rozdělili předškolní období na dvě charakteristická období: do 4 let a od 4 do 6 let, z nichž druhé stadium představuje přechod ke škole obecné. Chlup k tomu poznamenává, že pokud by se naše mateřské školství mělo k tomuto modelu přiklonit, musela by být docházka dětí rozšířena až na 7 rok věku.

Hlavní rozdíl v pojetí učitelky vůči pěstounce či opatrovnici tkví v cíli učitelčina působení, který je vyšší než pouhé opatrování. Učitelka musí zastávat jak funkci opatrovatelky a ochránkyně, tak má děti zároveň všestranně rozvíjet. V této souvislosti navrhuje Chlup souběžné působení obou pozic v mateřských školách tak, aby byly úkoly opatrovatelské a výchovné rovnoměrně rozloženy. Opatrovatelky by vedly děti k samostatnosti v osobní hygieně, pořádku, oblékání, jídle, dbaly by na bezpečnost a ochranu dětí před úrazy. Učitelkám by připadla úloha promyšleného a všestranného rozvíjení dětí. Tímto způsobem by byla zajištěna primární funkce mateřské školy coby ústavu opatrovacího, výchovného a vyučovatelského.

L. Rathaus ve svém textu „Pro reformu učitelského vzdělání“³⁸ komentuje bouřlivý kvas na poli školství od úrovně mateřské školy až po univerzitu. Rathaus konkrétně zmiňuje dílčí výsledky ve formě zákonné normy „Malého školského zákona“, úspěšného zabránění přeměny mateřské školy na instituci sociální péče a existenci

³⁸ RATHAUS, L. Pro reformu učitelského vzdělání. In Nová škola mateřská. Praha: 1929, s. 1 - 4.

pokusných škol (které podle autora zveličovaly vnější organizační princip na úkor vnitřní obsahové přeměny). Uvedené výsledky však podle autora nemohou mít dlouhodobého trvání ani nabýt hlubšího smyslu bez reformy učitelského vzdělání. Jedině vyšší vzdělání učitelů odvede školu od závislosti na dílčích idejích či aktivitě několika jedinců ke koncepční reformě celého systému. Učitelé by proto měli získat obecné středoškolské a vysokoškolské odborné vzdělání, které by dle autora mělo být zejména „vědecké a české“. Rathaus konstatuje, že dílčí snahy o vzdělání učitelstva však byly zatím realizovány pouze svépomocí bez účasti státu³⁹.

Ačkoliv se k otázkám teorie a praxe předškolní pedagogiky vyjadřovali přední pedagogičtí badatelé a mezi učitelskou veřejností tohoto stupně panovaly čilé reformní snahy, mateřská škola zůstala nadále stranou hlavních reformních proudů, které se primárně zaměřovaly na přeměnu vyšších školských stupňů. Viděli jsme, že ani na úrovni státu se mateřská škola netěšila výraznějšímu zájmu, což se prakticky projevilo v nepřijetí navrhovaného zákona o mateřských školách a v ponechání vzdělávání učitelek na nedostačující úrovni. Učitelky tak byly ve svém dalším studiu nadále odkázány na vzdělávací aktivity soukromých institucí či samostudium. I přes vnější nepřízeň vznikaly na úrovni mateřské školy cenné spisy, jejichž autorkami byly jak vynikající učitelky, tak univerzitní pedagogičtí teoretikové. Tyto dokumenty jsou dodnes cenným zdrojem podnětů pro pedagogickou práci.

³⁹ Rathaus se odvolává k aktivitám Vysoké školy pedagogických studií (a příslušným sborníkům Knihovny Nových škol), kurzům Svazu čsl. učitelek škol mateřských v Praze (a sborníkům „Mateřská škola“ a „Nová škola mateřská“).

Závěr

Předškolní výchova a realita předškolních institucí bývá ve velkých pedagogických dílech zachycována spíše okrajově. Předškolní problematika je sice v těchto spisech latentně přítomna, ne však příliš zdůrazňována či detailněji propracována. (Výjimku tvoří díla nečetných autorů, kteří se jí explicitně zabývají.) Cílem této práce bylo proto zachytit realitu předškolního stupně výchovy v období první republiky v širším kontextu dobového školského systému a společenské situace. Tento přístup je možno chápat jako inovativní, neboť prvorepublikové reformní hnutí bývá obecně více zachycováno ve vztahu k vyšším školským stupňům.

Reformní úsilí na poli výchovně vzdělávací péče o předškolní dítě směřovalo ve sledovaném období k zavedení jednotného typu předškolní instituce, mateřské školy, která měla sjednotit všechny existující typy předškolních institucí pod správou ministerstva školství. Objevovaly se i návrhy na kompletní zestátnění všech mateřských škol. Docházelo také k postupnému zesilování důrazu na personální zajištění předškolní výchovy - učitelky měly být co nejlépe odborně připraveny a v návaznosti na to také adekvátně finančně ohodnoceny. Systematické vzdělávání pedagogických pracovníků mělo také zajistit sjednocení pedagogické práce po odborné stránce. O odborné zajištění se snažili v první řadě špičkoví teoretici výchovy, kteří se na jedné straně snažili navazovat na českou národní tradici, na druhé straně vstřebávali podněty z dobového zahraničí. Národnostní rozvrstvení obyvatelstva za první republiky odpovídala souběžná existence české mateřské školy a německé kindergarten. V průběhu námi sledovaného období však začaly v důsledku nové politické situace a na ní navázaných cílených snah českých vychovatelů české mateřské školy zřetelně početně převažovat.

Důraz na předškolní výchovu byl za první republiky posilován: všechny návrhy na školskou reformu vyšších školských stupňů, které jsme v této práci analyzovali, počítaly s mateřskou školou jako nedílnou součástí školského systému. V tomto období byl také předložen návrh zákona o mateřských školách a začaly se ozývat hlasy vyzdvihující význam společenského postavení předškolních pracovníků. Reformní úsilí se odráželo i v boji o samotný název této profese.

I přes uvedené snahy však zůstaly mateřské školy v období první republiky mimo školskou soustavu a netěšily se významné státní ani politické podpoře. O to větší význam měly aktivity pedagogických teoretiků i učitelek z praxe, kteří neúnavnou činností „zdola“ výrazně přispěli k rozvoji výchovné praxe mateřských škol i

vzdělávání jejich učitelek. Tento vzestupný trend byl násilně přerušen událostmi roku 1938 a druhou světovou válkou a bylo na něj navázáno v krátké mezihře v letech 1945 - 1948. Protože se tato práce snaží o celistvý pohled na předškolní výchovu, nemůžeme toto závěrečné období, v němž se uplatňují ohlasy reformního hnutí, alespoň ve stručnosti nezmínit. Činíme tak s vědomím, že jej zpracováváme již nad rámec stěžejního časového úseku, jemuž je tato diplomová práce věnována.

Společenský vývoj po roce 1945 vedl po odsunu německy mluvícího obyvatelstva mimo prostor českých zemí k uzavření německých kindergarten. Jediným typem předškolní instituce se stala mateřská škola, která byla otevřena dětem od 3 do 6 let. Mateřská škola tohoto období navazovala na myšlenky předválečného reformního hnutí snahou o vytvoření syntézy mezi působením rodiny a výchovou kolektivní za vyloučení všech školských forem vyučování. Dosahování výchovných cílů na této věkové úrovni se mělo uskutečňovat zábavou, hrou a zaměstnáním, při kterých byla svoboda pohybu a projevu dítěte co nejméně omezována. Mateřská škola měla být školou v pravém smyslu činnou a plánování tedy bylo podřízeno životu. Až do roku 1948 byl rozvoj předškolního dítěte stále spojován s termíny individuálního rozvoje a uplatňování jeho svobody. Typickými představitelkami teorie předškolní výchovy tohoto období byly například M. J. Šukalová, M. Bartušková či M. Řezníčková. Jejich teoretické závěry kladly důraz na plánování jakožto základní prvek naplňování cílů výchovy a dále na denní režim, jenž měl být v souladu s dětskými potřebami.

V souvislosti s nově se otevírajícím prostorem pro zaměstnání žen a kvantitativním nárůstem mateřských škol nutně vyvstávala i otázka kvality vzdělání jejich učitelek. Sen o vysokoškolské přípravě učitelek předškolního stupně výchovy byl bohužel pouze krátkodobý. Vzdělávání učitelek mateřských škol zůstalo v porovnání s přípravnou učitelů ostatních školských stupňů neadekvátní. Na uznání vysokoškolské přípravy učitelek mateřských škol (v nepovinné formě) bylo nutno čekat ještě několik dalších desítek let.

V období po roce 1948, které není již předmětem této práce, nebylo na reformní tendence navázáno a praxe se přiklonila k obsahu a organizaci práce po vzoru sovětské pedagogiky.

Při kontaktu s prameny, které jsme při zpracovávání této práce prostudovali, jsme si znovu uvědomili skutečnou potřebu celistvého pohledu na problematiku výchovy předškolních dětí. Oslovily nás jak jednotlivé myšlenky, tak i prolínání filosofických

proudů, které vzájemně ovlivnily nejen české, ale i evropské a světové pedagogické směry. Motivací pro volbu právě tohoto typu diplomové práce bylo pro nás přesvědčení o nutnosti zohlednit širší historický kontext výchovatských snah. Domníváme se, že bez znalosti národní a dobové tradice nelze porozumět problémům současnosti, ale ani nelze naznačovat budoucí vývoj. Pokrok se vždy opírá o otázky již jednou formulované, avšak otevírané je v novém kontextu. Práce umožnila autorce získat nadhled, jenž představuje doplněk k teoretickému myšlení o výchově, který má být bezesporu výstupem univerzitního studia.

Literatura

- BARTUŠKOVÁ, M. Mateřská škola v Československu. Praha: SPN, 1948.
- BARTUŠKOVÁ, M. Návrh pracovního plánu pro mateřské školy. Praha: Česká grafická unie, 1941.
- BOLINA, K. Mateřské školy pražské. Praha: Unie, 1914.
- BUCHALOVÁ, M. Tři roky ve škole mateřské. In CHLUP, O. Mateřská škola. Sborník přednášek o škole mateřské. Praha: Svaz učitelek škol mateřských, 1928, s. 33-36.
- CACH, J. Pedagogika a vědy jí blízké v Československu v letech 1918 až 1938. Praha: UK, 1996.
- CIPRO, M. Encyklopedie prameny výchovy. Galerie světových pedagogů 2. svazek, 19. století. Praha: nákladem vlastním, 2002.
- CIPRO, M. Encyklopedie prameny výchovy. Galerie světových pedagogů 3. svazek, 20. století. Praha: nákladem vlastním, 2002.
- CIPRO, M. Průvodce dějinami pedagogiky. Praha: Panorama, 1984.
- CIPRO, M. Slovník pedagogů. Praha: vlastním nákladem, 2000.
- ČÁLEK, F., KÁDNER, B. První sjezd československého učitelstva a přátel školství v osvobozené vlasti. Praha: Sjezdový výbor Československé obce učitelské, 1921.
- ČAPEK, K. Pragmatismus čili filosofie praktického života. Praha: F. Topič, 1918.
- ČAPKOVÁ, D. Materiály k dějinám předškolní pedagogiky. Praha: UK, 1975.
- DEWEY, J. Demokracie a výchova. Praha: Leichterova filosofická knihovna, 1932.
- DEWEY, J. O pramenech vychovatelské vědy. Praha: Samcovo knihkupectví, 1947.
- DRATVOVÁ, A. Filosofie. Praha: Česká grafická unie, 1947.
- DRTINA, F. České školství v nebezpečí. Praha: Čin, 1907.
- FRÖBEL, F. O výchově člověka. Praha: SPN, 1982.
- GALLINA, M. Německé školy mateřské v Československu. In Nová škola mateřská. Praha: 1929, s. 105 - 123.
- GRIFINOVÁ, P., CHLUP, O., RATHAUS, L., SVOBODA, S. Návrh osnov na škole mateřské. In CHLUP, O. Mateřská škola. Sborník přednášek o škole mateřské. Praha: Svaz učitelek škol mateřských, 1928.
- HESSEN, S. Filosofické základy pedagogiky. Praha: Československá grafická unie, 1936.
- CHLUP, O. K základním otázkám pedagogiky. Výbor z díla, Praha: SPN, 1957.

- CHLUP, O. Mateřská škola. Sborník přednášek o škole mateřské. Praha: Svaz učitelek škol mateřských, 1928.
- CHLUP, O. O novú pedagogiku. Praha: Státnie nakladateľstvo Praha-Bratislava, 1926.
- CHLUP, O. O pedagogickém významu školy mateřské. In Příloha Časopisu učitelek škol mateřských. Roč. 14, 1924, s. 8 - 11.
- CHLUP, O. O školu měšťanskou. Brno: Společnost Nových škol, 1931.
- CHLUP, O. Výchova dítěte v době předškolní. Brno: Komenium, 1948.
- CHLUP, O. Výchova v zrcadle pramenů 1. díl. Praha: Dědictví Komenského, 1948.
- CHLUP, O. Vysokoškolské vzdělání učitelstva. Praha: vydavatel neuveden, 1937. In Pařízek, V. Otokar Chlup a perspektivy výchovy. Praha: SPN, 1977, s. 139 - 150.
- CHLUP, O. Vývoj pedagogických ideí v novém věku. Brno: Filosofická fakulta MU, 1925.
- CHLUP, O., KUBÁLEK, J., UHER, J. Pedagogická encyklopedie 3. díl. Praha: Novina, 1938.
- CHLUP, O., RATHAUS, L. Nová škola mateřská. Praha: Svaz učitelek škol mateřských, 1929.
- CHLUP, O., UHER, J. VELEMÍNSKÝ, K. O novou školu. Praha: Čin, 1933.
- JARNÍKOVÁ, I. Cvičení smyslových schopností. Praha: Společenská knihtiskárna, 1931.
- JARNÍKOVÁ, I. Organise mateřských škol a opatroven, Vnitřní reorganizace mateřských škol. In ČÁLEK, F., KÁDNER, B. První sjezd československého učitelstva a přátel školství v osvobozené vlasti. Praha: Sjezdový výbor Československé obce učitelské, 1921.
- JARNÍKOVÁ, I. Školy mateřské. Jejich význam, účel a organisace, jakož i úřední předpisy. Praha: Společenská tiskárna, 1931.
- JARNÍKOVÁ, I. Výchova ve škole mateřské In CHLUP, O. Mateřská škola. Sborník přednášek o škole mateřské. Praha: Svaz učitelek škol mateřských, 1928.
- JARNÍKOVÁ, I. Výchovný program mateřských škol. Praha: vydavatel neuveden, 1927.
- JARNÍKOVÁ, I., DROBNÁ, Z. Dětský svět. Praha: vlastním nákladem, 1913.
- KÁDNER, O. Dějiny pedagogiky 1. díl. Praha: Česká grafická unie, 1923.
- KEY, E. The Century of the Child. London: on-line edition
<http://www.ru.nl/opvoedingsfilosofie/histeduc/ellenkev/kev00.html>, 1909.

- KLIKA, J., SOKOL, J. Stručný slovník pedagogický 1. - 6. díl. Praha: Odbor literárně-pedagogický při Ústředním spolku jednot učitelských v Čechách, 1891.
- KOMÁREK, S. Dějiny biologického myšlení. Praha: Vesmír, 1997.
- KUZMIN, M. N. Vývoj školství a vzdělání v Československu. Praha: Academia, 1981.
- MASARYK, T. G. O škole a vzdělání. Praha: SPN, 1990.
- MATULČÍKOVÁ, M. Moderní vyučování. Vol. 14, roč. 2007, s. 24-25.
- MIŠURCOVÁ, V. 150 let mateřského školství v českých zemích. Praha: PedF UK, 1981.
- MIŠURCOVÁ, V. Dějiny teorie a praxe dětí předškolního věku v 19. a 20. století. Praha: SPN, 1980.
- MIŠURCOVÁ, V. Materiály k dějinám předškolní pedagogiky IV, 1. část. Praha: PedF UK, 1975.
- MONTESSORIOVÁ, M. Tajuplné dětství. Praha: SPS, 1998.
- NAKONEČNÝ, M. Úvod do psychologie. Praha: Academia, 2003.
- NEFF, V. Filosofický slovník pro samouky neboli Antigorgias. Praha: Mladá fronta, 1993.
- OPRAVILOVÁ, E. Předškolní pedagogika 1. díl. Liberec: Technická univerzita, 2002.
- OPRAVILOVÁ, E. Příprava předškolních pedagogů na úrovni vysoké školy. In Retrospektiva a perspektiva předškolního vzdělávání a příprava předškolních pedagogů. Praha: UK, 2002, s. 60 - 64.
- OWEN, R. Nový názor na společnost neboli eseje o zásadách, na jejichž základě se formuje lidský charakter, to jest příprava k vytvoření plánu postupného zlepšování podmínek života lidstva. In ŠTVERÁK, V. Robert Owen a jeho pedagogické názory. Praha: SPN, 1983.
- Památník na oslavu čtyřicetiletého trvání stavu učitelek českých škol mateřských. Praha: Spolek pro zájmy škol mateřských, 1909.
- PAPE-CARPENTIEROVÁ, M. Rady řídícím pěstounkám. Praha: Matice Komenského, 1877.
- PAŘÍZEK, V. Otokar Chlup a perspektivy výchovy. Praha: SPN, 1977.
- Pedagogický význam mateřských škol v Československé republice. Praha: vydavatel neuveden, 1924.
- PECH, O. Příruční slovník pedagogický. Praha: Česko-slovenská grafická unie, 1939.
- PRŮCHA, J. Přehled pedagogiky. Praha: Portál, 2006.

- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 1998.
- PŘÍHODA, V. Organizační a učební plán reformních škol. Praha: ŠVSP, 1930.
- PŘÍHODA, V. Problematika předškolní výchovy. Praha: SPN, 1966.
- PŘÍHODA, V. Smysl předškolní výchovy. In Česká mateřská škola do nového údobí. Brno: Komenium, 1947.
- PŘÍHODA, V. Širší hlediska školské reformy. Věstník ÚSJU, roč. 29, 1932.
- PŘÍHODA, V. Školská reforma. Praha: Orbis 1931.
- RATHAUS, L. Novýma očima pohlédneme na školu mateřskou a její učitelku. In Nová škola mateřská. Praha: 1929, s. 86 - 91.
- RATHAUS, L. Pro reformu učitelského vzdělání. In Nová škola mateřská. Praha: 1929, s. 1 - 4.
- RATHAUS, L. Sociální a pedagogické základy nové školy mateřské. Praha: Nová škola mateřská, 1931.
- STRNAD, E. Svobodova „Školka“, prvouka před devadesáti lety. In Nová škola mateřská. Praha: 1929, s. 146 - 156.
- STRNAD, E. Zásady věcného učení ve školách mateřských podle „Informatoria školy mateřské“ J. A. Komenského. In Nová škola mateřská. Praha: 1929, s. 48 - 52.
- STUDNIČKOVÁ, B. Pěstounkám škol mateřských. Praha: Rudolf Storch, 1901.
- STUDNIČKOVÁ, B. Úvahy a ukázky methodické z oboru škol mateřských. Praha: Fr. A. Urbánek, 1891.
- SŮSSOVÁ, A. Návrh na reformu mateřských škol. In ČÁLEK, F., KÁDNER, B. První sjezd československého učitelstva a přátel školství v osvobozené vlasti. Praha: Sjezdový výbor Československé obce učitelské, 1921, s. 209-210.
- SVOBODA, J. V. Školka. Praha: SPN, 1958.
- ŠTVERÁK, V. Dějiny pedagogiky. Díl 2. Praha: UK, 1981.
- ŠTVERÁK, V. Robert Owen a jeho pedagogické názory. Praha: SPN, 1983.
- ŠTVERÁK, V. Stručné dějiny pedagogiky. Praha: SPN, 1982.
- ŠUKALOVÁ, J. Mateřská škola. Praha: Státní nakladatelství, 1945.
- UHER, B. Nové školy v předválečném Československu. Praha: UK, 1971.
- UHER, J. O československou školu. Roč. 29, 1932, s. 101-102
- UHER, J. Rámcový návrh školství v republice zemského ústředí učitelů a profesorů strany Národní jednoty v zemi Moravskoslezské. Brno: 1939. In

- Uhlířová, J. Problémy československé školské reformy v meziválečném období. Díl 2. Praha: PedF UK, s. 16 - 24.
- UHER, J. Rámcový návrh úpravy pražského školství. Praha: Reformní sbor pro národní školství ve Velké Praze, 1929. In Uhlířová, J. Problémy československé školské reformy v meziválečném období, 2. díl. Praha: PedF UK, 2004, s. 5 - 15.
- UHER, J. Výchovný význam mateřských škol. In ROSTOHAROVÁ-KRUPÍČKOVÁ, E. Sborník přednášek. Brno: Jednota učitelek mateřských škol, 1936, s. 7 - 10.
- UHLÍŘOVÁ, J. Opatrovna a Školka J. V. Svobody - východisko ke koncepci předškolní výchovy. In Retrospektiva a perspektiva předškolního vzdělávání a příprava předškolních pedagogů. Praha: UK, 2002, s. 4 - 14.
- UHLÍŘOVÁ, J. Problémy československé školské reformy v meziválečném období. Díl 1-2. Praha: PedF UK, 2004.
- VANĚK, J. Celostátní pojetí elementárního čtení v české didaktice. Brno: ÚSJU, 1939.
- VÁŇOVÁ, R. a kol. Studijní texty k dějinám pedagogiky. Praha: PedF UK, 2003.
- VELINSKÝ, S. Význam předškolní výchovy pro celkový stav mysli. In Nová škola mateřská Praha: 1929, s. 65 - 74.
- VOROVKA, K. Americká filosofie. Praha: Sfinx, 1929.
- VRÁNA, S. Česká škola mateřská škola do nového údobí. Brno: Komenium, 1947.
- VRÁNA, S. Idea volné školy a její vývoj za posledních 30 let. Brno: Vydavatelství odbor Ústředního spolku jednot učitelských, 1936.
- Všeobecná encyklopedie ve čtyřech svazcích. Díl 4. Praha: Diderot, 1998.
- ZUMR, J. Máme-li kulturu, je naší vlastní Evropa. Herbartismus a česká filosofie. Praha: Filosofia, 1998.